

Skoleledelse sett i et nytt perspektiv, tradisjon eller nytenkning?

Anne-Line Nordberg-Brun



Masteroppgave i Utdanningsledelse ved Det
utdanningsvitenskapelige fakultetet.
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

November 2015

1. Forord

Denne masteroppgaven er min avslutning på studiet i Utdanningsledelse ved Universitetet i Oslo (UIO). Studiet ble tatt etter et ønske om å øke forståelsen min av om skoleledelse med eller uten pedagogisk bakgrunn har noen betydning for lærernes læring og elevenes måloppnåelse. Målsettingen er å fortsette og jobbe med skoleledelse etter endt studie. Jeg har tatt studiet på deltid, og hatt 100% stilling som skoleleder. Utdanningsledelse ved UIO har fått meg til å se nye perspektiver på hvordan en skole kan styres.

Grunnen til mitt valg av tema er å undersøke om det har en betydning at skoleleder har en pedagogisk bakgrunn for å kunne involvere seg i lærernes læring og kunne gi råd og veilede dem i sin daglige undervisning. Temaet ble bestemt i samråd med min veileder ved UIO etter en lang diskusjon om hvordan vi skulle vinkle problemformuleringen. Jeg tror og håper funnene i min forskning vil kunne belyse noe av hvordan skoleledelse kan påvirke elevenes læring.

Jeg vil takke Eyvind Elstad, studieveileder ved UIO, for å motivere meg til å fullføre masteroppgaven. Med rask og positiv tilbakemelding har det vært lettere å fortsette og skrive. Alle informantene i studien har vært positive og velvillige til å sette av tid til intervju. Jeg vil takke dem for deres interesse og deltakelse i min studie. Det har vært uproblematisk å få permisjon fra kommunalsjefen i kommunen til å delta på alle samlinger disse fire årene. En stor takk til Anne Kari Thorsrud, kommunalsjef i Ringsaker kommune. Til slutt vil jeg takke min datter for god tilbakemelding på mine arbeidskrav og eksamener. Hun er selv opptatt med profesjonsstudiet i psykologi og har derfor kunnet gi meg gode innspill underveis. Takk også til min mann og sønn for å ha vist tålmodighet og oppmuntring under hele studien.

Anne-Line Nordberg-Brun

Lillehammer, november 2015

1.1 Sammendrag

Ledelse i skolen har det siste tiåret vært diskutert i utdanningspolitikk, spesielt etter at endringer i Opplæringsloven i 2003, der kravet om at rektorer skal ha pedagogisk kompetanse ble fjernet. I stedet har sentrale myndigheter økt oppmerksomheten mot lederskapets betydning, og dette ble manifestert i St.meld. nr.31 (2007-2008). Det ble mulig for skoleleder å lede en skole uten pedagogisk kompetanse. Dette har stor betydning for forskning med tanke på kvantitativ og komparativ skolelederforskning generelt, og forskning på effektiv ledelse spesielt. Denne studien tar utgangspunkt i ledelsesstilene som inngår i instruksjonsledelse og transformasjonsledelse og undersøker om disse har en begrepsvaliditet som er god nok til at de kan brukes for å belyse relevante trekk ved to relativt like skoler, med tanke på blant annet, beliggenhet, størrelse og klasseinndeling, men som har en ulik variabel der skoleleder ved den ene skolen har pedagogisk bakgrunn og ved den andre ikke har den kompetansen. De teoretiske analysene som benyttes i denne sammenheng, inngår i en prosess der svarene fra skolelederne er tilknyttet skoleledernes ledelse. Formålet med dette er å belyse alternative ledelsesstiler som er egnet til å vise likheter og ulikheter mellom skoleledere med og uten pedagogisk kompetanse, og som ikke minst lar seg bruke i strukturelle modeller der sammenhengen mellom skoleleders pedagogiske ledelse og elevenes læringsmiljø undersøkes. Presentasjonen i teoridelen fokuserer på to ulike ledelsesteorier, instruksjonsledelse og transformasjonsledelse og hvordan endringene i utdanningssystemet de siste tiårene har påvirket grunnskolelederens mandat og handlingsrom. Når de ulike ledelsesstilene analyseres, gjøres dette med utgangspunkt i Robinson (2015) og Glasø og Thompson (2013) sin fremstilling av instruksjons- og transformasjonsledelse, som er de to ledelsesstilene som i størst grad har preget forskningsfeltet tilknyttet effektiv ledelse. De to ledelsesstilene trekkes også inn som en sentral del av analyseapparatet i forbindelse med sammenligningen av svarene fra de to skolelederne og fire lærere, to lærere fra hver skole. Studiens funn og deres betydning for forskningsfeltet kan kort oppsummeres slik: Transformasjonsledelse har betydelige svakheter, både når det kommer til lederens kompetanse og det teoretiske fundament. Et utgangspunkt for en sammenligning av noen sentrale trekk mellom skoleleder med pedagogisk ledelse og skoleleder uten pedagogisk ledelse, gjør det likevel mulig å undersøke om det finnes sammenhenger mellom de ulike ledelsesstilene og involveringen i lærernes læring. Sammenligningen av svarene fra de to skolelederne tilknyttet de alternative ledelsesstilene, viste at skolelederne i de to skolene, i likhet med utdanningssystemene

forøvrig, viser flere likhetstrekk enn forskjeller. Likevel ser man skoleleder med pedagogisk utdanning i noe større grad enn skoleleder uten denne kompetansen, vektlegger ledelsesfunksjoner som forbindes med instruksjonsledelse, der skoleleder inntar en mer aktiv rolle, og i større grad involverer seg i lærernes læring, kontrollerer og evaluerer skolens praksis. Funnene tilknyttet til disse to ledelsesstilene, viser at det i mange tilfeller ikke lar seg gjøre å påvise en sammenheng mellom skoleledelse og elevenes resultater. I de tilfellene der sammenhengen er særlig svak, kan det være grunn til å kaste et kritisk lys over betydningen av skoleleders pedagogiske ledelse for elevenes læringsmiljø i de to skolene som er med i studien. Men det kan ikke trekkes generelle slutninger, til det har utvalget for lite omfang. Likevel er det mulig å se tendenser i datamaterialet, og det vil være interessant for fremtidig forskning å studere nærmere om mine funn kan generaliseres.

Innhold

| | |
|---|-----------|
| Forord | 2 |
| Sammendrag | 3 |
| Innhold | 5 |
| 1 INTRODUKSJON | 9 |
| 1.1 Oppgavens oppbygging og struktur | 8 |
| 1.2 Valg av tema | 10 |
| 1.3 Bakgrunn for problemstillingen og dens relevans | 10 |
| 1.4 Hva vil jeg undersøke | 12 |
| 1.5 Problemstillingen og forskerspørsmål | 13 |
| 1.6 Begrepsavklaringer | 14 |
| 1.7 Forskningens oversikt | 17 |
| 2. TEORETISK RAMMEVERK | 17 |
| 2.1 Introduksjon, hva kommer | 17 |
| 2.2 Forskning på to ulike ledelsesstiler | 18 |
| 2.3 Teoretisk og metodisk framgangsmåte | 19 |
| 2.4 Instruksjonsledelse | 20 |
| 2.5 Transformasjonsledelse | 32 |
| 2.6 Max Weber | 37 |
| 2.7 OECD sin forskning på kvalitet i skolen | 38 |
| 2.8 Noen kjennetegn ved profesjoner | 38 |

| | |
|---|-----------|
| 2.9 Ledere som lykkes | 40 |
| 2.10 Avslutning og teoretisk antakelse | 41 |
| 2.11 Begrunnelse for teorivalg | 41 |
| 3. EMPIRISK UNDRSØKELSE SOPPLEGG | 42 |
| 3.1 Beskrivelse av utvalg og forskningsdesign | 42 |
| 3.2 Utvalg og valg av case | 43 |
| 3.3 Case som metode | 44 |
| 3.4 Validitet og reliabilitet | 45 |
| 3.5.1 Validitet | 47 |
| 3.5.2 Indre validitet | 48 |
| 3.5.3 Ytre validitet | 48 |
| 3.5.4 Begrepsvaliditet | 48 |
| 3.5.5 Validitet, reliabilitet og drøfting av datakvaliteten | 49 |
| 3.5.6 Utvalg av respondenter og datainnhenting | 52 |
| 3.5.7 Bakgrunn for metodevalg og empirisk undersøkelsesopplegg..... | 53 |
| 3.5.8 Forskningsintervju som metode..... | 54 |
| 3.5.9 Begrensninger av datainformasjon | 55 |
| 3.5.10 Generelle trusler til studiets troverdighet og gyldighet | 55 |
| 3.6.1 Presentasjon av empirisk materielle | 55 |
| 3.6.2 Avgrensing | 55 |
| 3.6.3 Detaljer om Gråstein og Skifer skole | 56 |

| | |
|--|-----------|
| 3.6.4 Organisering | 56 |
| 3.6.5 Analyse av empirisk materiale | 57 |
| 3.6.6 Analyse av intervjuene med skoleleder og lærere. | 58 |
| 4. DISKUSJON OG KONKLUSJONER | 73 |
| 4.1 Drøfting av resultater | 73 |
| 4.2 Egne erfaringer og forståelse | 73 |
| 4.3 Ytre styringsrammer | 75 |
| 4.4 Instruksjonsledelse og transformasjonsledelse | 75 |
| 4.5 Sammensatt ledelsesstil | 76 |
| 4.6 Skolelederfokus | 77 |
| 4.7 Lærerintervju og hvordan de oppfatter ledelsens evne til å involvere seg i deres undervisning | 79 |
| 4.8 Pedagogisk ledelse sett i forhold til skoledokumenter og teori | 80 |
| 4.9 Refleksjon | 81 |
| 4.10. Konklusjon og drøfting | 82 |
| 4.11 Implikasjoner | 86 |
| 4.12 Implikasjoner for skoleledelse..... | 87 |
| 4.13 Videre forskning | 88 |
| 4.14 Avslutning | 90 |
| Litteraturliste | 91 |
| Figurer og illustrasjoner | 96 |
| Vedlegg 1. Tilbakemelding NSD | 97 |

| | |
|---|-----|
| Vedlegg 2. Skjema for deltagelse i forsknings studiet | 99 |
| Vedlegg 3. Intervju av lærerne | 100 |
| Vedlegg 4. Intervju av skoleledere | 101 |
| Vedlegg 5. Taushetserklæring fra transkribering | 105 |
| Vedlegg 6. Taushetserklæring fra transkribering | 106 |
| Vedlegg 7. Taushetserklæring fra transkribering | 107 |
| Vedlegg 8. Taushetserklæring fra forsker | 108 |

1 INTRODUKSJON

1.1 Oppgavens oppbygging og struktur

Denne masteroppgaven er skrevet med utgangspunkt i retningslinjene gitt for Master i Utdanningsledelse ved Universitetet i Oslo.

Oppgaven er delt inn i seks hoveddeler bestående av innledning, forskning, metode, teori, empiri og diskusjon.

Kapittel 1 gir først bakgrunn og begrunnelse for valg av tema for masteroppgaven, deretter følger problemstilling og forskningsspørsmål.

Kapittel 2 viser et teoretisk rammeverk, forskningstradisjoner og teoretisk og metodisk framgangsmåte.

Kapittel 3 er teorikapittelet der den teoretiske bakgrunnen for forskningen presenteres og som tar for seg teorigrunnlaget som er gitt av problemstillingen for masteroppgaven. Kapittelet legger frem relevant teori som har vært førende for hvilke spørsmål og nysgjerrighet som har vært veiledende i innsamlingen av empiri som kommer frem senere i oppgaven.

Kapittel 4-7 viser begrunnelse for teori, utvalg av case, case som metode og validitetsprinsipper. Deretter kommer begrunnelse for metodevalg, designmetode begrensninger og generelle trusler til studiets troverdighet og gyldighet.

Kapittel 8-9 Er den empiriske delen og starter med en presentasjon av skolene i undersøkelsen, før det legges frem forskningsdata slik de fremkom i praksisfeltet, som videre drøftes opp mot teorigrunnlaget som kom frem i kapittel 3. Kapittelet tar for seg kriteriene gitt av forskningsmetoden jeg har valgt for masteroppgaven som er basert på en komparativ undersøkelse. Jeg bruker kvalitativ metode som utdypes i kapittelet. De forskningsmessige sider ved undersøkelsen fremgår, deriblant avgrensinger for oppgaven, forskningsdesign og analyseprosessen.

Kapittel 10-11 er en oppsummering/drøfting og der det konkluderes opp mot problemstillingen, før kapittelet avsluttes kort med noen tanker om mulig videre forskning på feltet som tar for seg problemstillingen for denne masteroppgaven samt hvilke implikasjoner dette studiet vil få for videre forskning.

1.2 Valg av tema

Tema for oppgaven har sin bakgrunn i en nysgjerrighet hvorvidt det har noen betydning om en leder har pedagogisk bakgrunn eller ikke. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i to ulike typer ledelsesstiler, transformativ ledelse og instruksjons ledelse. Oppgaven tar for seg aktuell litteratur innen pedagogisk ledelse, skoleledelse, læring og læringsmiljø, med formål å plassere masteroppgaven i en forskningssammenheng. Fra nasjonalt hold sies det i stortingsmelding 30 *Kultur for læring* (2003-2004), at det er et ønske om å sikre elevene et godt læringsmiljø gjennom tydelige mål, ansvars plassering og lokal handlefrihet, for å være utrustet til å møte samfunnsmessige utfordringer i framtiden. Som skoleleder er man nødt til å være opptatt av elevenes læringsmiljø og lærernes læring, samt støtte lærerne som i hverdagen står i mange situasjoner som leder kanskje ikke ser.

1.3 Bakgrunn for problemstillingen og dens relevans

Begrunnelsen for denne oppgaven er todelt og handler om hvorvidt skoleleder bør ha en pedagogisk bakgrunn eller om skoleledelse er ledelse og at en god leder kan lede alle typer virksomheter. George Kennings (1913-1988) ledelsesteori er egentlig ikke en teori, men en tese som er formulert som 31 retningslinjer eller «fraser» for godt lederskap, forsker påpeker noen av dem for å underbygge problemstillingen.

- *Faglig dyktighet er ingen lederkvalitet. En leder kan som leder lede hva som helst.*
- *Ledere er de som fordeler, regulerer og følger opp innsats for å nå bestemte mål.*
- *Generelle prinsipper om ledelse kan benyttes i en hvilken som helst virksomhet.*

Modellen ble skikkelig kjent i 1980-årene, da tunge, norske bedriftsledere falt for den litt anti-akademiske holdningen som lå til grunn for modellens 31 punkter. Forsker ser at det kan trekkes klare parralleler fra Kenning til transformasjonsledelse. Og den mest kjente av dem er påstanden om at en god leder kan lede en hvilken som helst organisasjon uten spesiell kompetanse i det fagområdet organisasjonen opererer. Det går en klar linje fra George Kenning til begrepet som i dag kalles «profesjonell ledelse» (Sander, 2014).

Forskningen er todelt, i norsk skole i det 21. århundre har det blitt noe mer populært å ansette skoleledere uten pedagogisk bakgrunn. Likevel hevder andre at skoleledelse er ledelse som kan spesifikt knyttes til formasjonsformen skole (Robinson, 2015). Videre begrunnes valg av tema om det utgjør noen betydning at skoleledere involverer seg i

lærernes læring og om det påvirker læringsmiljøet og elevenes læringsresultater, og om skoleledere uten pedagogisk bakgrunn kan veilede og råde lærernes læring uten relevant kunnskap om pedagogikk, om fagstoff og om de som skal lære. Mine egne erfaringer fra utdanning og jobb innen skole er også bakgrunnen for valg av tema. Gjennom min yrkespraksis har jeg erfart at skoleledere bruker mye av sin tid på administrerende oppgaver og sitter ofte opptatt på sitt kontor med døra igjen. De har liten kjennskap til det som foregår i klasserommet, og viser liten interesse til å involvere seg i lærernes læring. Det avsettes lite tid til pedagogiske diskusjoner. Fellestiden brukes ofte til å diskutere elevproblematikk som «stjeler» tid til pedagogiske debatter om utviklingsarbeid. Skoleledere der jeg har jobbet som lærer har i liten grad tatt tak i elevproblematikk. De har hatt en oppfatning av at elev-lærerkonflikter bør løses på teamet. Dersom en elev skaper uro i timen slik at undervisning er vanskelig å gjennomføre, har jeg opplevd at man kan trekke ledelsen inn i dette ved «å sende elever til skoleleder». Det er i den forbindelse interessant å finne ut hva skoleledelsen gjør i det videre arbeidet med eleven som skaper uro. Dette handler om å skape trygghet i læringsmiljøet. Som skoleleder og skolesjef opplevde jeg å bli dratt mellom to «poler», skoleeier på den ene siden og lærerne på den andre siden. Ved å informere skoleeier om læringsmiljø og skolens målsettinger, kan det skapes et større rom for pedagogisk arbeid på skolen. Av erfaring som skolesjef fikk jeg månedlig en time i kommunestyret til å fortelle om skolens tilstand, resultater og hvilke mål vi jobbet mot. Dette resulterte i en felles forståelse for hvordan en skole kan styres. Det blir interessant å finne ut hva informantene mener om skoleleders evne til å involvere seg i lærernes læring.

I forskingen har jeg sett på skolelederens involvering i lærernes læring, både gjennom kontakten med informantene som er skoleledere, lærere på barnetrinnet og ungdomstrinnet, og litteratur som tar for seg perspektivet og sammenhengen mellom skoleledere og lærernes læring. Jeg vil med denne oppgaven forsøke å forstå hvordan enkelte skoleledere involverer seg i lærernes læring i skolen. Jorunn Møller sier at en moderne skoleleder i dag må veie administrative oppgaver opp mot pedagogisk arbeid med tilrettelegging av kollektiv læring, være visjonsrik og initiativrik (Møller, 2006, s. 57). Med skolelederne og lærerne spesifikt i min undersøkelse menes informantene. Med ledelsesstil avgrenses det i denne oppgaven til å gjelde skoleleders evne til å involvere seg i lærernes læring og om skoleledere med og uten pedagogisk bakgrunn utgjør en forskjell på om han eller hun kan påvirke læringsmiljøet ved skolen der læringsutbyttet øker. Problemstillingen er av praktisk interesse fordi den er relevant i forhold til å fremme læring. Politisk har den betydning fordi ledelse, til en viss grad, vil være

førende for hvordan de overordnede målsettinger i skolesystemet blir fulgt opp (Sivesind, 1995). Jeg opplever forventninger og resultater til skolen der skolelederen bør påvirke til å utvikle et læringstrykk og en positiv læringskultur.

Oppgaven tar utgangspunkt i to av de ofte mest brukte modeller for ledelse de to siste tiår, transformasjons- og undervisningsledelse. Instruksjonsledelse er mer direkte og fokuserer på pensum og instruksjon. Transformasjonsledelse er mer støttende og ønsker å bygge på organisasjonens kapasitet til å velge sine formål og støtte utvikling av praksis i lærernes læring. Jeg forstår transformasjonsledelse som en lederteori som fokuserer på karisma, visjonsarbeid og relasjoner mellom medarbeider og leder.

Robinson mener at den mest effektive måten skoleledere kan utvikle elevenes læring, er å involvere seg i lærernes profesjonelle læringsprosesser. En slik ledelsespraksis, (instruksjonsledelse), viste seg, gjennom Robinsons forskning, at i skoler med mer effektiv lederinvolvering presterte elevene bedre enn i de skolene der lærerne rapporterte mindre av slik involvering (Robinson 2015). Videre sier Robinson at ledere som er i aktivt samspill med sine lærere, kan delta i deres profesjonelle diskusjoner fordi de forstår begreper og vokabularet assosiert til den nye læringen. Den kompetansen skoleledere trenger for å fremstå med en troverdig autoritet er nødvendig for øke lærernes tillit ved at lederne viser sin erfaring med det de støtter. En transformativ leder tar sikte på å få til en endring i de ansattes syn på organisasjonen og deres egen rolle for å gjøre dem mer engasjerte. Denne formen for ledelse tar utgangspunkt i å gi inspirasjon, være motiverende, gi individuell behandling og intellektuell stimulans samt ha idealisert innflytelse. Utfallet av en slik ledelsespraksis kan være utviklings og motivasjonsendringer for lærerne og institusjonelle og organisatoriske endringer. Men både instruksjons- og transformasjonsledelse indikerer at visjon er en sentral dimensjon i skoleledelse. Begge modellene viser også at skoleledere må gi støtte til sine ansatte. Og samtidig må de sette standarder, ha høye forventninger og være tydelige i hva som forventes av lærerne (Leithwood 2004, *min oversettelse*).

1.4 Hva vil jeg undersøke?

Som øverste ansvarlig på den enkelte skole i studiet, har skoleleder et eget ansvar for at skolens praksis er i henhold til skolens mandat. Mine erfaringer fra de skolene jeg har jobbet som lærer, har skoleleder valgt ulike strategier for å ivareta dette ansvaret. Noen er mest opptatt av å ivareta de ytre faktorene mens andre forsøker å ivareta de indre faktorene. Kanskje dette er en grunn til at de bruker ulike ledelsesteorier? Kanskje er det kommunen

som vektlegger forskjellige aspekter ved begrepet ledelse? Eller er det skolens størrelse og miljøbetingede forhold som ligger til grunn? I oppgaven vil jeg forsøke å se på om skolen styres ulikt med en leder som har skoleerfaring og relevant kompetanse og en leder som har erfaring med ledelse i en produksjons bedrift. Etter endringer i Opplæringsloven i 2003, ble kravet om at rektorer skal ha pedagogisk kompetanse fjernet. I stedet har sentrale myndigheter økt oppmerksomheten mot lederskapets betydning, og dette ble manifestert i St.meld. nr.31 (2007-2008). Jeg ønsker å finne ut om undervisningsledelse/instruksjonsledelse og transformasjonsledelse utgjør noen forskjell på læringsmiljøet og om det finnes noen likheter i de to ledelsesstilene. Dette vil jeg hovedsakelig undersøke gjennom Robinsons forskning (2015), og analysere datamaterialet gjennom de fem hovedoppgavene, nevnt under, som hun mener må i varetas av en leder for å utvikle en bedre skole. Jeg vil også belyse ulike teorier om transformasjonsledelse for å kunne finne ut om leder med bedriftsledelse som bakgrunn kun utøver transformasjonsledelse, og om disse to ledelsesformene påvirker læringsmiljøet positivt der de evner å gi relevant tilbakemelding til lærernes læring. Man skal være forsiktig med å trekke for bastante slutninger i et materiale som er begrenset til to skoler. I min studie ønsker jeg likevel å se om det utgjør noen forskjell om skoleleder er «kvalifisert» med relevant utdanning eller om det kan være noen fordeler med å se skolen med et «nytt» blikk. Vil det være forsvarlig å lede en skole uten pedagogisk kompetanse, hvis ja, bør det være noen andre i ledelsen som kan kompensere denne mangelen og i så fall hvordan burde det organiseres. Dette vil jeg undersøke ved å sette to relativt fysisk like skoler (skolens størrelse, beliggenhet, klasseinndeling og ansatte), opp mot hverandre der skoleledernes bakgrunn utgjør den største ulikheten. Teoriene jeg har valgt vil muligens kunne belyse og underbygge, sammen med analysen, noen av mine funn i studien. Utfra ovennevnte to modeller for ledelse, har jeg kommet frem til problemstillingen i masteroppgaven:

Problemstilling: Hvordan praktiserer skoleledere med forskjellig erfarings- og utdannings bakgrunn, transformasjonsledelse og instruksjonsledelse i skolen? Har begge ledelsesstilene godt nok grunnlag til å lede en skole?

1.5 Problemstillingen og forskerspørsmål:

Jeg har påpekt flere aktuelle spørsmål relatert til et utvalgt problemområde, men jeg kan ikke belyse alle disse gjennom dette studiet. Derfor har jeg måttet foreta en spissing og en

avgrensning. Dette har jeg gjort gjennom å formulere noen forskningsspørsmål. I masteroppgaven fokuserer jeg på to ledelsesstiler og den effekten de har på læring. De utvalgte aktørene i skolen vil derfor være sentrale i min oppgave. Fordi man lar seg påvirke og selv påvirker som en del av samfunnet, vil det være naturlig at endringer hele tiden vil gjøre seg gjeldene. Hvilken kurs denne endringen vil ta ut fra hvilken ledelsesform leder utøver, kan ha sammenheng med prosesser og beslutninger, både med ulik ledelsesstil og prosesser blant lærere og skoleledere, i samfunnet for øvrig, og at de aktuelle aktørene vil være sentrale for enhver endring som berører organisasjonens indre liv, enten det er indre eller ytre faktorer som spiller inn i forventede beslutninger som må tas. Å gjøre aktørenes tanker, følelser og forståelse eksplisitt vil derfor være viktig for å forstå utvikling ved ulik form for ledelse i skolen. Jeg vil forsøke å belyse problemstillingen ved hjelp av følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan forstår og oppfatter skolelederne sine muligheter til å etablere mål og forventninger?
- Har en skoleleder relevant kunnskap til å involvere seg i lærernes læring om han eller hun har pedagogisk kompetanse eller ikke og dermed forsikre seg om kvaliteten i undervisningen?
- Får lederne den samme tilliten til sine lærere?
- Greier de å skape den samme tryggheten i læringsmiljøet?
- Hvilken betydning har karisma og visjoner for ledelse i skolen

Jeg vil også diskutere om det er noen sammenheng mellom hva skolelederne, litteraturen og forskningen sier om temaet.

1.6 Begrepsavklaringer

Her følger noen begrepsavklaringer i forbindelse med problemstillingen og som er viktige byggeklosser for forståelsen av teoretisk kunnskap. Begrepet ledelse vil være fokus i denne oppgaven, men også begrepene verdi, kvalitet og legalitet vil ha betydning i denne sammenhengen. Jeg starter med å definere en verdi.

En *verdi* kan defineres som noe man vurderer som bedre, sannere eller riktigere enn noe annet. Edgar Schein (1980) snakker om verdier som en del av organisasjonskulturen, der kulturen består av tre elementer: grunnleggende antakelser, verdier og normer, og kulturelle artefakter (Ladegård og Vabo, 2011). Kvalitet kan defineres som, god eller dårlig hvordan noe er, en karakteristisk og en funksjon som noen eller noe har eller noe som kan bli lagt merke til som en del av en person eller ting (Quality, u.å., *min oversettelse*).

Legalitet kan defineres som, vedlegg til eller overholdelse av loven, og kvalitet eller tilstand av å være lovlig (Legality, u.å., *min oversettelse*).

Når man skal forske på ledelse, er det nødvendig med en definisjon om hva ledelse er. Tradisjonelt er ledelse definert som å ha innflytelse over ansatte og som styrer mot et bestemt mål. Videre er det et aktuelt tema i forskning om hva som er effektiv ledelse (Smircich og Morgan, 1998).

Aakvaag definerer ledelse som ”evnen til å påvirke andre til å nå et mål i felleskap”. Sagt enklere: ”Å lede, er å få andre til å gjøre de oppgaver de er satt til, samtidig som de trives med det de gjør”. Aakvaag sier videre at ledelse er sterkt knyttet til evnen til å motivere og inspirere. Og at en leder som over tid, bevisst kommuniserer på en måte som motiverer og inspirerer sine ansatte, er en god leder. «En annen definisjon på ledelse, ”er å nå resultater gjennom sine medarbeidere”» (Aakvaag, 2015).

Fire temaer går ofte igjen i definisjon av ledelse, at det *er en prosess*, består i å *påvirke andre*, finner sted i *en gruppekontekst* og innebærer *måloppnåelse* (Northouse, 2001). To slike definisjoner er:

- 1.«Ledelse er en prosess der et individ påvirker en gruppe individer til å oppnå et felles mål» (Northouse, 2001)
- 2.«Ledelse er å artikulere visjoner, inneha verdier og skape de omgivelser der ting kan oppnås» (Richards & Engle, 1986).

Mens den første definisjonen fokuserer på styring, involvering og måloppnåelse, viser den andre til innholdet i ledelsesprosessen, der ledelse består i å legge forhold til rette for at andre skal utvikle seg. Jeg forstår at dette er mer som en aktivitet der også andre enn den formelle lederen kan utøve ledelse. Burns (1978) skriver om transformasjonsledelse at det «appellerer til medarbeideres moralske verdier i et forsøk på å øke deres bevissthet om etiske forhold, og å mobilisere medarbeidernes energi og ressurser for å forandre på de organisasjonene de er medlem av». Bass sier at transformasjonsledelse innebærer at lederen endrer og motiverer medarbeidere ved å 1) gjøre dem mer bevisste på konsekvensene av arbeidsoppgaver 2) få dem til å gå utover egen interesse for fellesskapets skyld og 3) aktivere høyere ordens behov hos medarbeiderne (Yukl, 2006). Instruksjonsledelse fokuserer på elevsentrert ledelse. I følge Robinsons forskning (2015) har fem hovedoppgaver for ledelse vist seg å utgjøre en forskjell i elevprestasjoner

- *å sette mål*
- *å bruke ressurser strategisk*
- *å sørge for undervisning av høy kvalitet*

- *å lede lærernes læring og utvikling*
- *å sørge for et velordnet og trygt miljø*

Robinson (2015), påpeker videre tre essensielle ledelsesferdigheter som er framtreddende i skoler som presterer bedre:

- *å anvende relevant kunnskap*
- *å løse komplekse problemer*
- *å bygge tillitsrelasjoner*

(Robinson, 2015 s. 11)

Disse fem hovedoppgavene vil være rammen rundt den teoretiske beskrivelsen i oppgaven. Annen relevant teori vil beskrives i kortere versjon. De tre essensielle ledelsesferdighetene som Robinson (2015), videre beskriver, vil være hovedtema i diskusjon og konklusjon i slutten av oppgaven.

1.7 Forskningens oversikt:

| |
|--|
| Problemstilling: Mål: Tydeliggjøre skolens læring, leders evne til å involvere seg i lærernes læring og elevenes læringsmiljø. |
| Bakgrunn: Finne ut mer om ledere med eller uten pedagogisk bakgrunn har betydning for elevenes læring. Og om hvilken ledelsesstil, transformativ- eller instruksjonsledelse utgjør noen forskjell på læringsmiljøet. Og hvordan ser skolelederne selv på sine muligheter til å involvere seg i lærernes læring for å skape et godt læringsmiljø. |
| Forskningsdesign: Sammenligne to case studier, komparativt deduktivt design. |
| Hensikt: Sammenligne informasjon fra flere kilder for å styrke forskningens gyldighet og troverdighet. |
| Metode: Kvalitative, semistrukturerte intervju av to skoleledere og fire lærere og analyse av skoledokumenter. |

Figur 1 forskningens ramme

2. Teoretisk rammeverk

2.1 Introduksjon, hva kommer

Jeg vil i denne delen redegjøre for det teoretiske rammeverket som jeg bygger oppgaven rundt. Som mangeårig lærer og skoleleder, er jeg opptatt av hvordan elevene kan oppnå et størst mulig utbytte av opplæringen. Elevenes læring er i følge opplæringslovens formålsparagraf – skolens overordnende mål. (St. meld. nr. 31 (2007-2008)) Kvalitet i skolen, utfordrer meg som skoleleder til å være med å utvikle «den gode læreren».

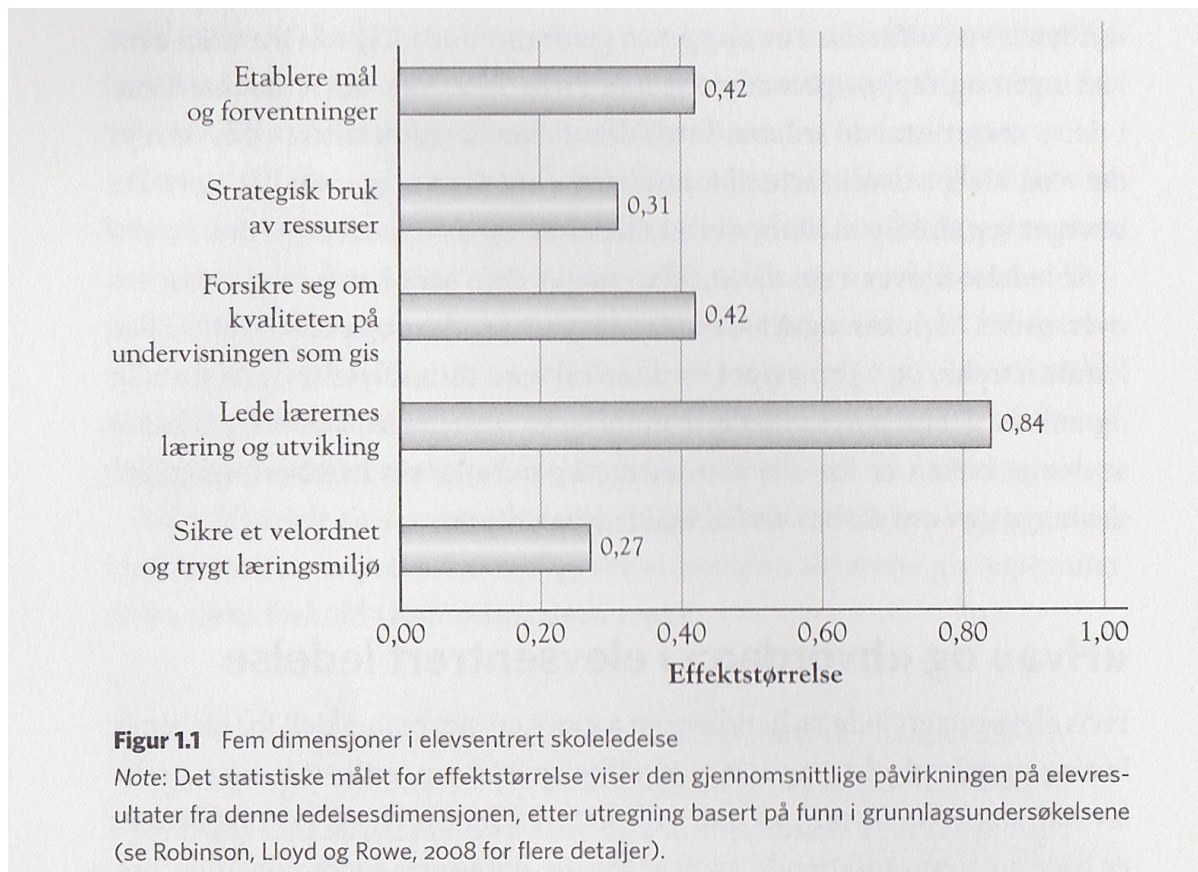
Skolelederen har i følge Møller et spesielt ansvar for å være med å utvikle en læringskultur på egen skole hvor elevenes læringsprosesser og læringsresultater står i sentrum (Møller, 2004 i Reitan, 2009). Problemstillingen er et spørsmål om hvilken ledelsesstil som fremmer og har fokus på læring i skolen. Et område er å forstå og belyse hvilke aspekter ved ledelse som gir positiv læringskultur, hvor konteksten, som er overordnende planer og rammefaktorer, og intensjonale faktorer virker inn på hvordan ledere styrer skolen. Er det slik at ledelse er ledelse og at en god leder kan lede alle typer virksomheter? Slik er det definitivt ikke, etter Robinsons mening. Hun skiller mellom «transformational» og «instructional leadership». Den transformasjonelle leder er den anvendelige lederen som kan brukes «overalt» en stimulerende leder som bygger på administrasjon, kollegialitet og motiverende tiltak. En instruksjonsleder kan være en pedagogisk leder som har mye kunnskap om kjernevirksomheten. I en metaanalyse som Robinson har gjennomført hvor en har sett på disse lederegenskapene i forhold til læringsutbyttet, viser det seg at «instructional leadership» har vesentlig større betydning for elevens læring. Både lærere og skoleledere trenger kunnskap. «Ikke la noen noensinne undervurdere hvilken ekspertise som trengs for å undervise!» (Robinson, 2012). I denne delen vil jeg

- forsøke å belyse gjennom teori hvilken av disse to ledelsesstilene som betyr mest i forhold til læring.
- forsøke å belyse gjennom teori om en instruksjonsleder kan være en pedagogisk leder som har mye kunnskap om kjernevirksomheten og om det gir større muligheter for lederen å involvere seg i lærernes læring.
- forsøke å belyse gjennom teori om en transformativ leder har som utgangspunkt å sikte på og få til en endring i de ansattes syn på læring og hvilken rolle de har som den som lærer de lærende.
- forsøke å belyse gjennom teori om lederen vil gjøre lærerne engasjerte slik at de ønsker å utvikle nye læringsstrategier og læringsarenaer slik at de får et nytt perspektiv på læring.
- forsøke å belyse gjennom teori hva som betegner utdanningskvalitet innenfor de ulike rammene.

I lys av de to formene for ledelse som Robinson (2015), skiller mellom, «transformational» og «instructional leadership», vil jeg forsøke å undersøke om hvordan ledelse kan påvirke læring og endringer i læringsmiljøet.

2.2 Forskning på to ulike ledelsesstiler

Kunnskap om transformasjonell og instruksjonsledelse og betydning for læringsutbyttet som allerede er forsket på, undersøkes gjennom flere forskningstradisjoner. Den første er Robinson (2015), som er opptatt av ledelse som ikke bare fremmer lærernes læring, men der lederen (lederne) deltar i personalets formelle og uformelle læring. Lederen er til stede i og fremmer diskusjoner om læring og pedagogiske utfordringer og er også selv en modell når det gjelder læring. Ledere som utøver denne praksisen, blir oftere sett på som en kilde for pedagogiske råd, de er både tilgjengelige og har en faglig tyngde. De vet hva slags tilbakemelding og hjelp lærerne trenger. De stiller også spørsmål om hvor velbegrunnet forskjellige typer undervisning er (Robinson, 2012). Den mest effektive måten skoleledere kan utgjøre en forskjell for elevenes læring, mener Robinson (2015), er ved å engasjere seg i læringen og utviklingen til lærerne sine. Hun sier videre at åpen-for-læring-samtale, kan hjelpe i kommunikasjonen rundt prestasjonsproblemer. Det finnes ingen regler for hvordan disse samtalene skal være. Det handler om kontekst og forholdet til den andre personen. Gjennom slike samtaler «inkluderes teoretiske forklaringer, modellering, coaching, øvelse og tilbakemelding basert på deres egne erfaringer fra å forholde seg til prestasjonsproblemer i egen jobb» (Robinson, 2015 s. 48). Analysene som ligger til grunn for Robinsons' bok (2015), var for det første at av alle de hundretusenvis av undersøkelser som finnes om utdanningsledelse, er det bare noen få som har undersøkt om ledelse påvirker elevresultater. Hun mener dette er en mangel på sammenhengen mellom forskning og utdanningsledelse og kjernevirksomheten, undervisning og læring, det ser hun på som et alvorlig funn i sine undersøkelser. Hun fant imidlertid tretti undersøkelser om utdanningsledelse som var gjort hovedsakelig i USA. Disse målte den direkte eller indirekte påvirkningen av skoleledelse på elevresultater. Dette resulterte i fem dimensjoner i elevsentrert skoleledelse, (Robinson, 2015 s.20), der effekten ledelse av lærernes læring og utvikling har på læringsutbyttet viser et gjennomsnitt på 0,84 som var dobbelt så stor som ledelsesdimensjonene som kom på andre plass, mål og forventninger og kvaliteten på undervisningen (Figur1.1 s.20).



Den andre er transformasjonsledelse. Teorien om transformasjonsledelse vektlegger verdier og visjoner og er karakterisert ved fire sentrale aspekter: Lederen har utstråling og virker som en god rollemodell, lederen motiverer via inspirasjon og er visjonær, lederen oppmuntrer til at organisasjonens medlemmer stiller spørsmål ved tingenes tilstand og utfordrer til å tenke nytt, og lederen viser omtanke for hvert individs unike behov. Denne formen for ledelse har spesielt fokus på lederens personlige egenskaper, men den sier lite om betydningen av lederens kunnskaper om kjernevirksomheten og de som ledes samt det fagfeltet som skal utvikles. I studiet der analyse av empiri av ledere med og uten pedagogisk bakgrunn, vil det bli interessant å sette de to teoretiske ledelsesformene beskrevet over inn i analysen. Videre vil jeg vise til annen relevant teori i kortere trekk.

2.3 Teoretisk og metodisk framgangsmåte

Jeg beskriver de fem dimensjonene teoretisk sammen med særavtalen SFS, 2213 som ble inngått for videregående skole, grunnskole og voksenopplæring i 2006. Hensikten med denne avtalen var todelt, først å oppnå profesjonalitet i læreryrket for så å gi et godt opplæringstilbud til elevene (Irgens, 2012). Deretter Weber som skiller mellom tre former for indre rettferdiggjørelse som legitimitetsgrunner for et herskeforhold/ledelsesforhold

(Weber, 1995 s.5), og teori om transformasjonsledelse som er skrevet av erfarne norske eksperter innenfor faget ledelse (Glasø og Thompson 2013 red), New Public Management (NPM) der et av kjennetegnene er der lederskap ses på som en profesjon, og lederen må være synlig og aktiv (Møller, 2004). Julia Evetts (2009) beskriver, analyserer og forklarer i sin bok om begrepene profesjon og profesjonalitet, og den økte bruken av disse begrepene i ulike yrkesgrupper, arbeids sammenhenger og sosiale systemer. OECD sin forskning om kvalitet i skolen, forskning om kjennetegn på fremgangsrike skoler og til slutt en beskrivelse av norsk forskning om kvalitet i skolen. Deretter analyserer jeg gjennom en komparativt deduktiv design for å teste teori mot virkeligheten (empiri).

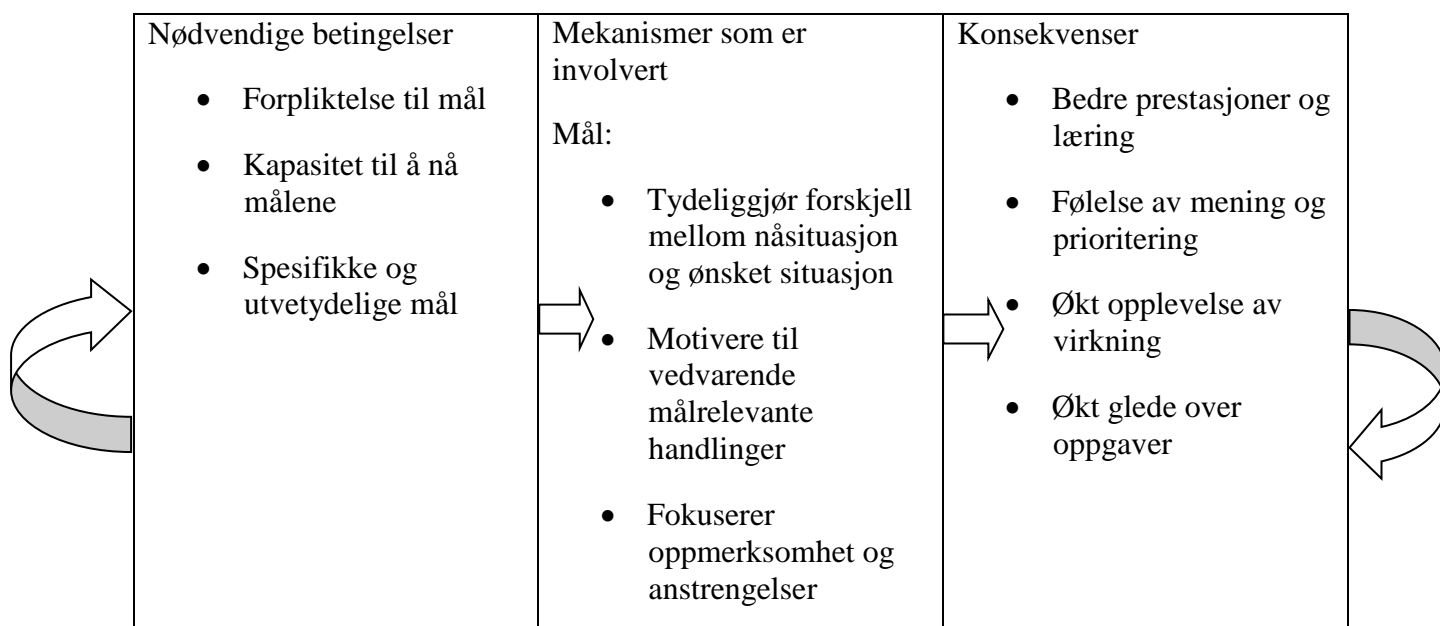
2.4 Instruksjonsledelse

Dimensjon 1, Etablere mål og forventninger (Robinson, 2015)

Den første dimensjonen i elevsentrert ledelse redegjør for hvordan man bør fastsette mål og forventninger. Det er en gjennomgående prosess å formulere mål på en slik måte at det ikke blir en papirøvelse som personalet ikke klarer å utøve i praksis på avtalte prioriteringer (Robinson, 2015). Å sette mål virker på den måten at det tvinger fram avgjørelser om relativ viktighet- om hva som er viktig i denne konteksten akkurat nå. Ledere kan sette mål, men hvis de skal utføres i praksis, krever det at ledere motiverer og følger opp de som skal oppnå dem. Uten oppfølging kan målene bli kun tomme ord. Robinson viser til figur 1.1 der denne ledelsesdimensjonen har en moderat virkning på elevutbyttet. Hun fant i sin forskning at skoler som har tydelige mål, presterer elevene i gjennomsnitt en god del høyere enn skoler som ikke har tydelige mål. Og i skoler som gjør det bedre, rapporterer også lærerne at det er større enighet om målene for skolen. Robinson framhever også at etter 40 undersøkelser om rektors innflytelse på akademisk prestasjon ved å sette et akademisk fokus gjennom tydelige delte mål, er det mer sannsynlig at lærerne svarer på undersøkelser at «rektor gjør elevprestasjoner til skolens viktigste mål» og «skoleomfattende mål er hovedfokus i leseopplæringen på denne skolen» (Robinson, 2015 s.51)

Virkning av å sette mål

Robinson sier videre at hvis det skal ha noen virkning å sette mål, må tre forhold være på plass. Figur 3.1 gir et utgangspunkt for å forstå virkningen av det å sette mål (Latham og Locke, 2006, her referert etter Robinson, 2015 s.52) (*min tolkning*).



Figur 1.2 Hvordan det å sette mål virker.

Lærere trenger å ha tydelige mål, yrket er ofte stressende og tydelige mål virker på hva som er viktig å jobbe mot. I en oppkavet hverdag er det ofte lett å prioritere feil og utføre oppgaver som er mindre viktig. Konsekvensen av tydelige mål, kan være i følge Robinson, økt følelse av mening, egen effektivitet og trivsel på jobb.

Engasjement hos lærerne

Ledere bør oppnå engasjement hos sine ansatte for å nå målene. Mål har en virkning når en ser hvordan målene gir framgang på det som allerede verdsettes. Visjonen på skolen må være kollektiv, ikke være påtvunget, men være et diskusjonstema over tid der alle deltar. De ansatte må være klar over og godta at visjonen er så langt unna at de ønsker å jobbe mot målet. De må innse nåsituasjonen før de kan jobbe videre mot målet. Det å sette mål krever at de ansatte forstår hvordan de har det nå og at det er ulikt fra hvordan de ønsker å ha det. Inspirerende ord og figurer vil ikke ha verdi hvis det er et misforhold mellom det som blir sagt og gjort. En visjon som ikke har en relevant praksis på skolen, vil ikke ha noen betydning og fort bli glemt. Ledere må tørre å snakke om nåsituasjonen på skolen og ikke fokusere på relasjoner til de ansatte. Konstruktive problemsamtaler bygger tillit fordi ledere som innrømmer å eie problemer og tar ansvar for å løse dem, blir mer respektert.

Kapasitet

Et mål kan først oppnås når lærerne tror de har evnen til å klare det. Engasjement og kapasitet er i følge Robinson, gjensidig avhengig av hverandre. Når de ansatte på skolen mangler kapasitet til å nå et mål, bør ledere heller sette prosessmål. Et prosessmål fokuserer

på å finne gode strategier og prosedyrer for å lære hvordan oppgavene skal gjøres i stedet for å oppnå et spesifikt resultat. Det vil være lite motiverende for lærerne å holdes ansvarlig for å oppnå et prestasjonsmål når de som setter det ikke vet hva oppgaven innebærer. Ledere bør ta tak i kapasitetsproblemer tidlig slik at de kan vite om de skal sette prosessmål eller prestasjonsmål. Kulturen bør være at det å lære seg nye arbeidsmåter er det som skal til for å bedre prestasjoner og at det ikke er nødvendig å sette så lave mål at de helt sikkert kan nås i frykt for ikke å klare det. Robinson påpeker at ledere bør belønne og belyse mislykkede forsøk og motgang fordi det ikke lar seg gjøre uten dersom man setter seg høye og ambisiøse mål.

Spesifikke mål

Spesifikke mål er spesifikke nok når de har kriterier som kan måle framgang og prestasjoner. «Etter hvert som du lærer mer om hvordan målene dine kan oppnås, kan du ta dem opp igjen og gjøre dem mer spesifikke. Det er denne gjentakende læringen og utviklingen av mål som gradvis generer meningsfylt målspesifisering» (Robinson, 2015, s. 59).

Antall mål

I følge Robinson er det ikke nødvendig med mer enn tre eller fire mål i perioden. Ofte innebærer det at gamle rutiner skal endres eller avsluttes og at nye skal læres og integreres og samtidig skal alle andre rutiner fortsette som normalt. Dette er krevende og når det i tillegg er slik at skoler utsettes for uforutsette avbrytelser og hendelser av ulik karakter. For mange mål kan ofte ødelegge og virke forstyrrende på hva som skal prioriteres.

Overordnende mål som henger tydelig sammen med delmål, er en måte å sette mål på. En annen måte er å sette opp en prioritert rekkefølge og sette nye mål når de andre er nådd.

Utfordringer

Det må utvikles rutiner slik at lærerne kan integrere målene i sitt daglige arbeid. Uten disse rutinene vil målarbeidet fort bli utelatt. Andre utfordringer kan være at lærerne ikke har kunnskaper eller ferdigheter til å nå målet. Individuelle mål kan skape negative konsekvenser og å mislykkes i måloppnåelse kan påvirke motivasjonen til å nå målet. Videre kan ansvarliggjøring som er rettet mot måloppnåelse gi feilaktig tilbakemelding i frykt for ikke å ha nådd målet (Robinson, 2015). I 2006 ble særavtalen SFS, 2213 inngått for videregående skole, grunnskole og voksenopplæring. Hensikten med denne avtalen var todelt, først å oppnå profesjonalitet i læreryrket for så å gi et godt opplæringstilbud til elevene (Irgens, 2012). Etter et prosjekt som utdanningsforbundet og KS gikk sammen om å undersøke bruken av arbeidstidsavtalen i to videregående skoler og fire grunnskoler, viste det seg å være utfordringer i skolen. Det første de så på var spenningsforholdet mellom drift

og utvikling der forutsetningen for forsøket med arbeidsavtaler var at arbeidet skulle knyttes opp mot mål. I følge Irgens analyser ble det ikke fokusert på utviklingsmål i forkant av før de tilpasset avtalen lokalt eller at det ble glemt i forlengelsen av andre kortsiktige oppgaver. Irgens viser at grunnen til at drift prioriteres før utvikling, kan være tid som brukes til uforutsette hendelser som plutselig dukker opp. Videre påpeker han at lederen ikke har oversikt over sammenhengen mellom langsiktig og kortsiktig arbeid. Det kan også ha noe med at det er liten utviklingskompetanse i skolen og at man heller velger oppgaver som man klarer og som gir en større mestringsfølelse (Bandura 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2007 referert i Irgens, 2012).

Dimensjon 2, Strategisk bruk av ressurser (Robinson, 2015).

Lederne bør bruke ressursene på en strategisk måte ved å tilse at penger, tid og personalet brukes på en måte som hele tiden peker mot målet. Lederne bør ha klart for seg hva det satses på i perioden og utvikle lærerne gjennom kompetanseheving, kursing, timeplanlegging og budsjettprioriteringer som hele tiden har fokus på målet. Spørsmål som er nyttig å stille seg i forbindelse med strategisk bruk av ressurser kan være: «Viser de nåværende prioriteringene en tydelig sammenheng med de prioriterte læringsmålene? Støtter forskningsundersøkelser vårt valg av undervisningsverktøy og ressurser? Finnes det mer fleksible måter å legge opp lærer- og elevtid på for å møte de forskjellige læringsbehovene elevene har?» (Robinson, 2015, s.63). Lærere har lett for å tenke at flere ressurser til skolen vil hjelpe på elevresultater. I følge Robinsons forskning, er dette ikke tilfellet.

Sammenlignbare høyt presterende skoler med stor variasjon i kostnad per elev utgjør ingen forskjell i elevprestasjoner. Det samme gjelder lavt presterende skoler. Det som er viktig, er hvordan pengene brukes og prioriteres. Videre kreves en problemanalyse og problemløsning for evaluering av ressursene som er brukt og hva som var hensikten med den bruken som er gjort. Hvilke prosjekter skal det satses på nå og hvilke skal falle bort. Med det fører en administrering av tildeling og endring i tildeling av ressurser som krever en leder og teamledere med gode relasjoner til personalet og som kan gjøre prosessen så god som mulig. Ressurstildeling kan medføre endringer i de ansattes jobber og skal det holdes fokus på læringsmål må leder ha mot til å tåle negative følelser. En leder bør ha styrke nok til å sette opp prioriteringer som kan innebære at noen er viktigere enn andre og noen skal avsluttes. Selv om mye av ressursene allerede er styrt av fagforeninger, reguleringer, kommune- og statlig nivå, vil ledere med forskningsbevis kunne argumentere bedre for sin nødvendige endring i bruk av ressurser.

Strategisk bruk av personalet

Robinsons forskning viser at lærerkvalitet og kvalitet på undervisningen er det som har sterkest påvirkning på elevprestasjoner. Elever som får undervisning av god kvalitet over lengre perioder, vil bedre sine læringsresultater. Elever som får undervisning av dårligere kvalitet over tid, vil ha vanskeligheter med å ta igjen det tapte. Robinson diskuterer om hvordan man skal beholde lærere med gode kvalifikasjoner. Hun snakker om en svingdørseffekt som må tas tak i både på nasjonalt nivå og på skolene. Leder kan gjøre mye for å underbygge trivsel ved å involvere seg i områder som elevhåndtering fordi skoler med mange disiplinproblemer har større utskiftning av lærere enn skoler med få disiplinære forhold. Pensumtilnærming der lærere kan påvirke og ta avgjørelser om pensum og undervisningsmetoder vil i følge Robinson, oppleve større trivsel og sannsynligvis bli lenger på skolen. Å ta hånd om nyansatte gjennom inkluderende prosesser, vil også kunne beholde personalet lenger. Robinson referer til forfattere som Karen Miles og Stephen Frank (2008) og Allan Odden (Odden 2009; Odden & Achibald (2001), når hun viser hvordan stillingsannonser og rekruttering av personalet bør foregå. Stillingsannonser må nøye tilpasses stillingen der forventninger, hensikt og timeplan blir beskrevet. Det er heller ikke nok med et intervju, men også en lærerdemonstrasjon og diskusjoner rundt lærerens engasjement, rammeplaner og annet som er viktig for å nå skolens mål. Rekruttering av personalet bør være basert på en utarbeidet personalplan som har et langt tidsperspektiv. Den bør bygge på en analyse av elevbehov sett i sammenheng med lærerkapasitet.

Lærerassistenter

Robinson mener at lederen må ta en strategisk beslutning når det gjelder ressursbruk og finne ut om å ansette assistenter er veien mot målet, for å øke elevprestasjoner. Kanskje ville det være bedre å investere i lærerens kompetanse til å undervise i en elevgruppe med ulike behov.

Bruk av verktøy og dens gyldighet

Det viser seg at det er få undervisningsideer som øker elevprestasjoner hvis de ikke har tiltak som kan være med på å utvikle lærerens undervisning. All den investeringen som er gjort av ulik software og hardware i skolen finnes det nå bevis for at det ikke har noen effekt på læringsresultatene hvis det ikke er en del av et godt utviklingsprogram som kan brukes i klasserommet. I følge Robinson er profesjonsutvikling som endrer lærernes daglige undervisning og gir dem nye strategier, mye mer effektivt.

Strategisk bruk av undervisningstid

Å bruke tiden strategisk er viktig fordi den er en vesentlig ressurs. Lederen har et ansvar for at tid disponeres riktig. Det hjelper ikke å bruke mer tid på elever hvis undervisningen ikke har god kvalitet. Det vil kaste bort tid for både elever og lærere. Hverken sommerskoler eller lengre skoledager vil hjelpe på elevresultater dersom kompetansen til den lærende ikke er god nok. Når fordelingen av undervisningstid er gjort, kan ledere evaluere og finne årsaker som gjør at tiden må brukes annerledes for å oppnå læringsmål. Spørsmålet vil være om undervisningen bør endres og organiseres annerledes slik at elever som trenger det får undervisning av høyere kvalitet og om mer tid til lærer slik at de kan oppøve bedre strategier for å øke elevenes læring. Robinson sier videre at dersom elevresultatene til mange elever ikke når forventet nivå, bør tiden til kjernefagene utvides. Robinson oppsummerer med at tid er en viktig ressurs for elevresultater, og at den bør brukes til undervisning av høy kvalitet. Videre i særavtalen SFS 2213, inngått i 2006 for videregående skole, grunnskole og voksenopplæring ble det, for det andre, undersøkt om mer tid til tilstedeværelse førte til mer samarbeid mellom lærerne. I følge Irgens ble tiden til individuelt arbeid fortsatt prioritert. Noen skoleledere ønsket ikke å bestemme når lærerne skulle samarbeide, det ble opp til dem selv. Dette resulterte i at mye av tiden likevel gikk til individuelt arbeid fordi det ble motstand hos enkelte i lærergruppa om felles tilstedeværelse. For det tredje viser Irgens til spenningsforholdet mellom det legale som er det formelle, juridiske, regulativ eller tekniske grunnlaget for autoritet eller rettferdiggjøring av handling og det legitime som handler om hva aktørene i skolen opplever som akseptabelt (Irgens, 2012 s. 223). Irgens diskuterer på bakgrunn av sine analyser at det i enkelte skoler kan være vanskelig å få til en balanse i tidsbruk mellom individuell og kollektive arbeidsoppgaver. Irgens viser til et eksempel der lærerne så på fordelingen mellom individuell og kollektiv tidsbruk som rektor hadde bestemt. Dette medførte at noen lærere følte at de ble kontrollert hvordan de prioriterte sin arbeidstid, noe de ikke godtok. Imidlertid var det ikke slik på alle skolene, likevel kan dette illustrere at forholdet mellom legalitet og legitimitet kan være problematisk. I andre skoler kan dette ligge skjult og ikke komme til overflaten. Det kan føre til en stilltiende maktbalanse mellom lærere og ledelse. Ut i fra disse resultatene viser Irgens hvor viktig det er at legitimitet og legalitet blir stadig og ofte diskutert i skolen. Spenningsforholdet mellom legitimitet og legalitet får særlig fokus i forbindelse med reformer og endrings og utviklingsprosesser, spesielt hvis disse kommer utenfra. Ledere er også avhengig av at nivåene over går fram på en måte som gjør at legitimiteten ikke svekkes.

Undervisningstid til elever med spesielle behov

Det er blitt en trend å diagnostisere elever til å ha spesielle behov. Stadig henvisninger av elever reduserer lærerens ansvar og lederne ser også at de slipper å ta ansvar for å hjelpe lærerne til å undervise alle elevene sine, både med og uten spesielle behov. Dette medfører en økt ressurstildeling til elever med spesielle behov og mindre til ordinær undervisning. Robinson sier at det går an å endre denne trenden, foreldre bør involveres ved å gi dem kunnskap om alternativer til å ta eleven ut av klassen. Det er mange oppgaver som må løses ved å endre disse mønstrene. Lovverk, foreldrenes ønsker og lærernes kapasitet gjør at ledere lett kan gi opp. Robinson siterer Miles og Franks forskning som viser at det er mulig å endre slike mønstre. Det bør omdisponeres ressurser til et hierarki av tilbud til elever som trenger ekstra oppfølging. Lærere bør først få støtte i klasserommet som kan øke kompetansen til å undervise alle elevene. Kartlegging av elevene bør starte så tidlig som mulig for å kunne møte deres eksakte behov. Dersom dette ikke er mulig, bør det settes inn en kvalifisert lærer til i klasserommet som kan fokusere spesielt på de ferdigheter og begreper som eleven sliter med (Gordon, 2009 her referert etter Robinson, 2015). Robinson oppsummerer med at det bør legges spesielt til rette med tilbud til elever med spesielle behov og at det fokuseres på de begreper og ferdigheter eleven har problemer med. Bemanningen som skal utføre oppgavene, må ha kompetanse til nettopp det de skal undervise i.

Dimensjon 3, Planlegge, koordinere og evaluere undervisning og læreplan

(Robinson, 2015)

Undervisningskvalitet og dens effekt på elevresultater

Tidlig i 1980-årene var oppfatningen at rektor hadde ansvar for pedagogisk ledelse. Dette ansvaret ble ofte for stort for flere rektorer som ikke greide å leve opp til denne rektorrollen. I dag er dette arbeidet i skolen organisert slik at skoleleder er en pedagogisk leder og er også en leder for andre pedagogiske ledere. Denne dimensjonen handler om at det sikres en høy kvalitet på undervisningen. Robinsons metaanalyse viser at den har en gjennomsnittlig moderat innvirkning på elevresultater (0,42) målt gjennom Cohens d. Hun nevner fire ulike måter som kan sørge for undervisningskvalitet. Den første er å koordinere læreplanarbeid der alt faginnhold på alle trinn har sammenheng og å jobbe med og utvikle progresjon i undervisningsmål for personalet. Den andre viser at ledere bør være til stede og involvere seg i samtaler rundt undervisningen. For det tredje handler det om at ledere bør engasjere seg gjennom klasseroms observasjoner der det gis spesifikke tilbakemeldinger. Og for det fjerde

bør fokuset være at lærere følger med på elevenes framgang (Heck, Marcoulides og Lang, 1991 her referert etter Robinson, 2015).

Sammenheng i undervisningen

Et sammenhengende undervisningsprogram bygger på tre komponenter (Newmann et al. 2001 her referert etter Robinson, 2015). Den første er der sammenhengen i årsplanen mellom trinn ser til at alle elever på det enkelte trinn får den samme muligheten til fagstoff selv om de bytter lærer. Koordinering mellom trinn, vil gi progresjon i faget. Spesial undervisning, støtteundervisning og foreldreinvolvering må følge den samme planen. Samarbeid blant lærerne og lederne om undervisningsrammeverket, kan utvikles for å finne ut effekten av strategier i undervisningen. For det andre er det viktig at lærerne får utvikle seg profesjonelt så de kan vurdere kritisk, implementere og bruke rammeverket på egne premisser. For det tredje bør skolen bruke ressurser på det spesifikke rammeverket og unngå andre programmer som kan virke forstyrrende og avlede målsettingen. Sammenhengen i rammeverket har betydning for lærernes profesjonelle ferdigheter til å sette elevenes behov opp mot læringsmålene. Samarbeidslæring har stor betydning for utviklingen av sammenhengen i rammeverket for undervisningen.

Sammenheng fremmer prestasjon

Vi vet at elever lærer mer når lærestoffet henger sammen med tidligere erfaring og det de har lært før (Bransford, Brown og Cocking, 2000 her referert etter Robinson, 2015). Bruken av ulike læringsstrategier over kortere perioder har betydning for elevenes læringsutbytte. Sammenhengen i læreplaner virker på samme måte for lærernes læring som på elevene. Med økt sammenheng vil undervisningen bli mer fokusert, bærekraftig og felles. Samtidig blir det en forpliktelse for alle lærere til å undervise etter det samme rammeverket. Motivasjonen til lærerne vil øke dersom det er kontinuitet og progresjon mot læringsmålet der det ikke kommer uventede intensiver.

Leders ansvar for å bedre sammenhengen i undervisningen

Det kan være nyttig å begynne med å utvikle sammenhengen i fag der elevene scorer lavere enn forventet. Læringsplanene bør også være produsert i samarbeid med lærerne gjennom forskning i praksis og som har vært prøvd ut i klasserommet. Videre er det viktig å bevege seg bort fra privat læringskultur til en felles kultur. Økt undervisningssammenheng viser i Robinsons forskning at lærerautonomi reduseres og at det heller ikke utvikler lavere profesjonalitet. Lærere trenger nok selvstyre til profesjonelt å si og vurdere hvordan et rammeverk skal brukes, slik at de kan ta med seg denne kunnskapen inn i diskusjoner om undervisningsrammeverket bør revurderes.

Syn på undervisningskvalitet

En undervisningsstil kan være fra direkte instruksjon til personlige egenskaper som for eksempel karisma eller å praktisere en profesjonell avstand. Man kan også bruke visuelle læremidler eller tydelige forklaringer. Robinson påpeker at den formelle stilen ofte blir kritisert, men det bør undersøkes om dette er riktig. Det er ikke sikkert at læring ikke foregår i formell undervisning, det vil være å undergrave lærere å ikke gå dypere inn i vage antakelser. Resultatbasert evaluering er et annet område man skal være forsiktig med når man skal vurdere undervisningskvalitet. Robinson sier at det viktigste som viser hva et barn presterer i dag, har sammenheng med det barnet presterte før. Videre sier hun at hvis innsatsen i undervisningen er av høy kvalitet, vil resultatene bedres over tid. Samtaler med lærere om undervisningskvalitet og at elevresultater blir diskutert, er en leders ansvar. Evaluering av undervisningsdata og samtale om hvordan lærere følger opp disse, bør også diskuteres.

Det kan være nyttig å se på utviklingen av hvordan syn på læring har forandret seg. Burrhus Frederic Skinner (1904-1990) sin behavioristiske læringsteori som preget undervisningen på 1960-1970 tallet, der elevene ble sendt ut på gangen, fikk ordensanmerkninger eller ble sendt til rektor. Har denne undervisningspraksisen fortsatt relevans eller gyldighet eller er det mangel på bedre verktøy i skolen? Jean Piaget (1896-1980) sin kognitive konstruktivisme der forkunnskaper og ny kunnskap og erfaring bearbeides og der nye strukturer oppstår. Teoriene bygger på dybde, integrasjon og forståelse av stoffet. Så til John Dewey (1859-1952), sin konstruktivistiske læringsteori som bygger på at kunnskap ikke eksisterer, den konstrueres eller skapes på nytt av hver enkelt elev. Han er et velkjent navn i den moderne læringspedagogikken. Han var en filosof som fulgte synspunktene til Rousseau og Fröbel i det å ha barnet i fokus. Han ville bygge på barnets selvaktivitet (Solerød, 2005) og lanserte ideene om elevaktiv og erfarings basert undervisning tidlig på 1900-tallet (Imsen, 2005). Dewey er kjent for slagordet mange kjenner til, "Learning by doing". Teorien tar utgangspunkt i et problem og setter elevene i aktivitet for å løse problemet. Solerød sier at «det ligger i slagordet at et menneske er aktivt under problemløsningen» (Solerød, 2005). Den siste teoretikeren jeg vil nevne, har satt stort preg på synet på hvordan barn lærer. Lev Vygotsky (2001) bygger sin teori på, sosial konstruktivisme. Han var opptatt av barns kulturelle bakgrunn, at lærerne ser på lærestoff sammen og konstruktivismen i forhold til barn kunnskapsutvikling samt at elevene er aktive. I det sosiokulturelle perspektiv, brukes medierende artefakter og kommunikasjon mellom mennesker. Hans ideer dannet bakgrunn

for aktivitetsteorien. Kanskje er det denne teorien som setter størst preg på vår undervisning i dag.

Læringsmuligheter i undervisningskvalitet og gjennomtenkt bruk av tid

For det første, lærere og eller elever kommer ofte ikke tidsnok til timen av ulike årsaker. Det bør legges inn rutiner i skolehverdagen som kan gjøre denne ventetiden kortere. For det andre kan det tiltenkte læringsopplegget vinkles mot andre sider av undervisningen som ikke utvikler tenkt begrepsforståelse. Som for eksempel kan være å fargelegge diagrammer og tegne overskrifter. For det tredje kan elevene vise lite engasjement i undervisningen, det kan være mangel på forkunnskaper eller at de har lært det samme før. Det er viktig å spørre elevene om hva de prøver å lære seg og om de skjønner hva de har lært. For det fjerde handler det om mestring. Lærerne bør gi tilbakemelding på det elevene forstår ved å se etter om svarene er riktig. Leder bør undersøke disse fire aspektene gjennom et spørreskjema som går i dybden på temaene for å øke undervisningskvaliteten.

Kapasitet

Når undervisningsmateriell mangler sammenheng til en progresjon som er forventet, er det nødvendig med stor kapasitet for å bruke informasjon til å ta beslutninger om undervisningen. Dette krever dyp kunnskap om faget og dets pedagogikk.

Dimensjon 4, Lede og delta i lærernes læringsprosesser (Robinson, 2015)

Denne dimensjonen der ledelsespraksisen hadde en gjennomsnittlig påvirkning på elevresultater(0.84) og var dobbelt så stor som påvirkningen knyttet til ledelsesdimensjonen (Figur 1.1, Robinson, 2015). «Den mest effektive måten skoleledere kan gjøre en forskjell for elevenes læring er ved å fremme og delta i den profesjonelle læringen og utviklingen til lærerne sine» (Robinson, 2015 s.101). Forskningen i følge Robinson viser at disse funnene der ledere deltok i læringen både som i rollen som leder, lærer eller begge deler, vil kunne fremme kunnskapsutvikling. Dette viste at skoleledere var mer tilgjengelige og hadde mer kunnskap om undervisningen i høyt presterende skoler enn sine kolleger i lignende, men lavt presterende skoler. Lærere så det som viktig at ledere modellerte hvordan lærernes læring bør praktiseres, denne prioriteringen vil sannsynligvis motivere lærerne til å gjøre det samme. Ledere som er aktive i samhandling med sitt personale kan delta i profesjonelle diskusjoner fordi de forstår begreper og bruker samme terminologi sett i sammenheng med undervisningen. Personlig erfaring hos lederen vil snarere øke troverdigheten hos lærerne fordi de viser at de har kunnskapene gjennom tidligere praksis.

Kompetanse hos lærerne

Profesjonell læring hos lærerne som bygger på forskningsbevis om elevlæring og som grunnlag for beslutninger, er effektiv ledelse. Det er viktig å ta beslutninger om hva som er nødvendig for læring, hvem den fungerer for og når den bør slutte. Profesjonell utvikling med effektiv planlegging som også bruker forskning av profesjonell læring vil muligens endre undervisningspraksisen som til det positive for elevene (Elmore, 2004, Elmore, & Burney, 1999, Timberley & Alton-Lee, 2008 referert i Robinson, 2015). Denne forskningen viser at effektiv profesjonell utvikling kjenner seg igjen i læringsbehov hos elev og lærer, ser forholdet mellom undervisning og elevenes læring, meningsfylt innhold som også integrerer teori og praksis. Det er viktig å bruke ekstern ekspertise og vise til flere muligheter om læring. Dettens underbygger også Lieberman, og Pointers Mace, (2008), sin forskning som avslutter med at lærerne er de viktigste aktørene for elevers læring, og de fokuserer på betydningen av at ledere må ha god informasjon om hvordan lærerne lærer, for gjennom det kunne få til kollektive forandringer av den praktiske undervisningen ved en skole

Ferdigheter for å kunne lede effektiv profesjonell utvikling

Robinson råder ledere til å se bort fra subjektive reaksjoner hos lærerne som har med personlighet å gjøre og heller vinkle det mot det objektive området for teori og teoretisk evaluering. Hun viser til en kort guide til ledelse av endring gjennom bruk av handlingsteorier, hun påpeker også at denne ikke vil fungere med mindre den bygger på åpen -for - læring verdiene jeg nevnte innledningsvis. Hun viser til åtte punkter i guiden: Alternativ praksis satt opp mot nåværende praksis, lytt til reaksjoner, hvis disse er negative, undersøk begrunnelsene. Dette krever ofte at du forstår handlingsteorien som ligger til grunn for nåværende praksis. Videre oppsummer nåværende handlingsteori, fortsett å lytte for å teste om du har oppfattet riktig. Finn ut om det er enighet i forskjellen mellom nåværende praksis og alternativet. Samarbeid om å finne framgangsmåter og fortsett med å finne ut om endring av praksis er nødvendig (Robinson, 2015). Slik vil lærerne forstå om endring av nåværende praksis har sammenheng med alternativer eller ikke. Når ledere ser sammenhengen forstår de helheten i forsøket på å endre handlingsteori.

Dimensjon 5, sikre et systematisk og støttende læringsmiljø (Robinson 2015)

Det første området denne dimensjonen viser til, er trygghet og et velordnet miljø der det er godt å trives. Det er også viktig med regler som er tydelige og som brukes konsekvent og ikke minst ha høye forventninger. Det andre området fokuserer på å beskytte personalet foreldre som kan skape problemer og andre forstyrrende elementer slik at de kan prioritere

sin tid på undervisningen. Det tredje området er konflikthåndtering. Det er nødvendig at skoleledere er raske til å ta tak i problemene for å få tillit og dermed få personalet til å samles rundt en agenda der forbedring er målet. Etter en metaanalyse av Marzano, Walters og McNulty (2005), fant også de ut at for å få til et læringsmiljø må trygghet være det grunnleggende (Referert etter Robinson, 2015).

Engasjement

Skolekultur og skoleorganisering er viktige faktorer som har påvirkning på oppmøte på skolen. Trygghet og sikkerhet hos elevene gjør at engasjement for læring øker. Pensum og pedagogikk som elevene kjenner seg igjen i gjør også at elevene blir engasjert i skolen. Foreldreinvolvering har betydning for å skape interesse for skolen og bruken av ressurser i nærmiljøet er en del av det som setter fokus på skolens virksomhet.

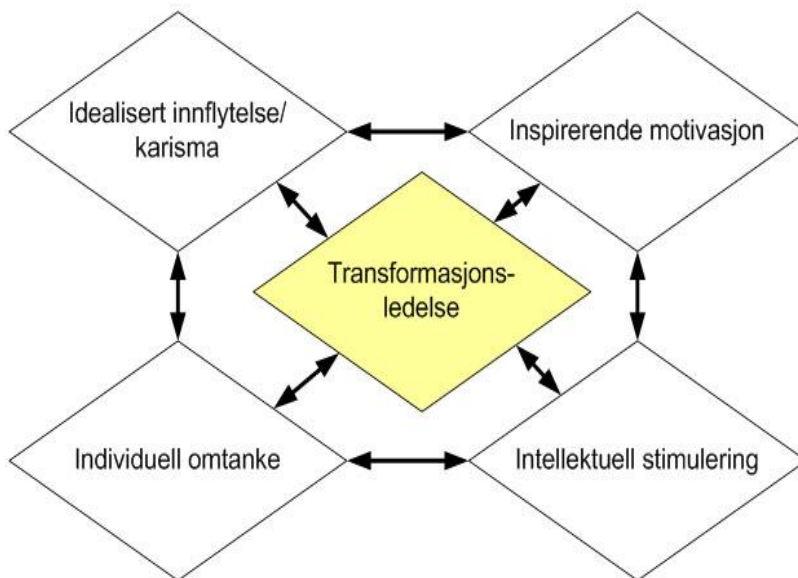
Pensum og dets betydning for læring

Elevene blir mer motivert for å lære hvis kunnskap knyttes opp mot erfaring og interesser. Da blir lærerne bedre likt og kunnskapen blir mer relevant for elevene. Det er viktig å møte elevenes behov for omsorgsfulle relasjoner og for at de skal oppleve mestring i egen læring. Det bør være både psykisk og fysisk trygt på skolen slik at elevene vil møte opp og fordi de blir respektert av lærerne.

Ledere spiller en sentral rolle i å iverksette en sammenhengende og forskningsbasert tilnærming til foreldre involvering, og i å bygge den tilliten som gjør det mulig for foreldre og lærere å jobbe sammen om å øke engasjementet til alle elevene (Robinson, 2015 s.134).

Jeg har valgt å gå i dybden i de fem dimensjonene som Robinson beskriver fordi jeg har tro på at instruksjonsledelse har stor betydning for elevenes læringsmiljø. Denne teorien vil jeg bruke i mine analyser av empiri. Samtidig vil jeg vise til teori om transformasjonsledelse og prøve å sette de to opp mot hverandre i to casestudier.

2.5 Transformasjonsledelse



Modell for transformasjonsledelse (Kunnskapssenteret, 2014)

Max Weber, tysk økonom og sosiolog (1864-1920), har vært en bidragsyter til å utvikle teorier om karismatisk ledelse. Weber definerer karisma som en «guddommelig inspirert begavelse». Han fokuserte på at medarbeidere som opplevde lederen som karismatisk, mente at lederen hadde helt spesielle egenskaper (Weber, 1947). Ledere som framstår som selvoppgivende med et ønske om å realisere visjonen, oppfattes som karismatiske. En karismatisk leder som viser til en tydelig og motiverende visjon kan få sine ansatte til å utvikle holdninger og innstillinger som deretter øker indre motivasjon til å oppfylle organisasjonens visjon (Zhen Li, 2013: kap.1). Jeg fortsetter med Webers teori om sosiologisk atferd senere i oppgaven.

Å skape selvtillit gjennom transformasjonsledelse vil si å ha høye forventninger og uttrykke tiltro til sine ansatte. Lederen har en egen karisma og inspirerer sine ansatte. En transformasjonsleder vil kunne påvirke sine ansattes følelse av kompetanse ved å delegere, oppmuntre og bygge opp under deres selvtillit. Denne atferden relaterer til karisma og inspirasjon. Teorien om transformasjonsledelse fokuserer også på at lederen viser tiltro til at medarbeidere kan beherske oppgavene (Dale, 2005 s. 22-23). Målenes vanskelighetsgrad forsterker også forholdet mellom transformasjonsledelse og ytelse, gjennom at høye ytelsesmål forteller mye om å ha tiltro til sine medarbeideres evner (Whittington et al. 2004 referert etter Dale, 2005 s. 23). Transformasjonsledelse er en del innen moderne

ledelsesteorier, og er en teori som ble lansert av James McGregor Burns i 1978 når han skrev at transformasjonsledelse:

... appellerer til medarbeideres moralske verdier i et forsøk på å øke dere bevissthet om etniske forhold, og å mobilisere medarbeidernes energi og ressurser for å forandre på de organisasjonene de er medlem av.

Burns bygget på litteraturen om ledelsesstil og forskning rundt leder – medarbeider utveksling (LMX), samt egne observasjoner (Galen & Lowe, 1996). Burns beskrev det i sin bok om politisk lederskap fra 1978. I denne suksessrike boken viste han til en motsettende linje til den transaksjonsorienterte ledelsesstilen. Han argumenterte for at transformasjonsledelse appellerer til medarbeideres moralske verdier for å øke deres bevissthet om etiske forhold, og å motivere medarbeidernes energi og ressurser for å forandre på de organisasjonene de er en del av (Yukl, 2010, referert etter Opdal, 2012). Bass (1985), videreførte begrepet transformasjonsledelse ved å si at den innebærer at lederen forandrer og motiverer sine ansatte ved å gjøre dem mer bevisst på konsekvensene av arbeidsoppgaver, får dem til å gå utover egen interesse for fellesskapets skyld, og å aktivere et høyere ordens behov hos medarbeiderne (Yukl, 2006, referert etter Kunnskapssenteret, 2014). Boken om transformasjonsledelse som er skrevet av erfarne norske eksperter innenfor faget ledelse (Glasø & Thompson, 2013), bygger mye på beskrivelse av denne formen for ledelsesstil. De fire grunnelementene i transformasjonsledelse er idealisert innflytelse, inspirerende motivasjon, individuell støtte og intellektuell stimulans. De peker på hvordan ledelsesmodeller basert på disse søylene gir effekt på gruppe- og teamnivå. Og forskningsresultater av denne formen for ledelse blir synliggjort. Ledelsesteorier som nettopp betoner inspirerende ledelse, er blitt stadig mer populære i organisasjons psykologisk forskning de siste tiårene. Også praksisfeltet har i større grad benyttet funn omkring inspirerende ledelse i for eksempel lederutvikling. Bass sier at transformasjonsledelse innebærer lederens evne til å endre og motivere medarbeidere ved og 1) gjøre dem mer bevisste på konsekvensene av arbeidsoppgaver, 2) få dem til å gå utover egen interesse for fellesskapets skyld og 3) aktivere høyere ordens behov hos medarbeiderne (Yukl, 2006 referert etter tidsskrift for Norsk Psykologi forening). Fire fundamentale faktorer i autentisk transformasjonsledelse kontra pseudotransformasjonsledelse: (Zhen Li, 2013: kap.1)

-Inspirerende motivasjon

Her handler det om å formidle en visjon som personalet opplever som utfordrende og fylt med mening som motiverer og inspirerer til økt innsats. Autentisk transformasjonsledelse

fokuserer på det beste hos sine ansatte og utvikler harmoni og godhet for å skape et positivt arbeidsmiljø. Denne ledelsesformen legger stor vekt på å utvikle personalet.

Pseudotransformasjonsledelse legger vekt på det motsatte. De fokuserer på det verste i folk. Disse lederne kan gi inntrykk av at de er ekte transformasjonsledere, men i virkeligheten er de kun opptatt av seg selv og egen suksess.

-Idealisert innflytelse

Lederen setter høy etisk standard for verdiskapende arbeid. Lederen framstår som en rollemodell etter de verdiene organisasjonen bygger på. Pseudotransformasjonsledelse streber etter makt og posisjon og deres måte å opptre på kan være upålitelig.

-Intellektuell støtte

Lederen bruker dynamikken som er knyttet opp mot organisasjonens visjon til å hjelpe de ansatte med å finne kreative løsninger på problemene og øke kreative prosesser.

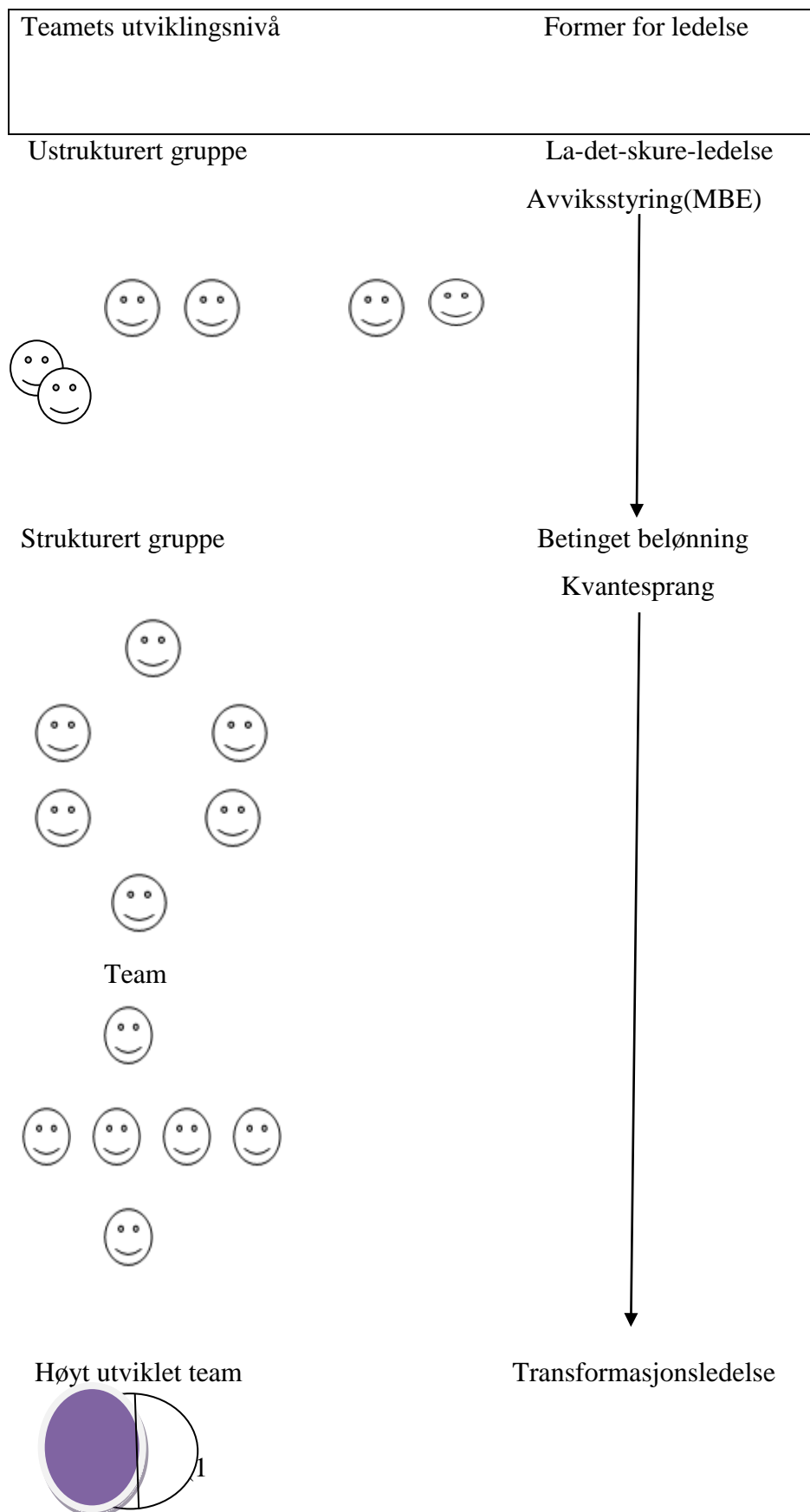
Pseudotransformasjonsledelse vil ta æren for andres ideer og legge ansvaret over på de ansatte hvis de ikke lykkes. De vil ofte anvende følelsesmessige diskusjoner i stedet for rasjonell drøfting.

-Individuell støtte

Lederen vil utvikle de ansattes potensiale og gir individuell støtte i opplæringen, gir råd og veiledning samt muligheter til å bedre lederferdigheter. Pseudotransformasjonsledere er mer opptatt av at ledere skal være avhengig av dem slik at de fortsatt slik at de fortsatt kan utøve makt over sine ansatte. De vil hele tiden etterstrebe mer makt for å fremme egne interesser. Bass hevder at transformasjonsledelse har et konsept av universell gyldighet (Bass 1996, 1997 referert etter Glasø & Thompson, 2013 s. 39).

Ledelse og grupper og teams utviklingsnivå.

Når gruppen ser på seg selv som et team med en felles forståelse av hvorfor teamarbeid er nødvendig, får man en klar dreining mot mer transformasjonsorientert ledelse. «På det stadiet inspiseres medlemmene av visjonene de har for teamet, de er villige til å bestride hverandres synspunkter, de engasjerer seg dypt i hverandres utvikling og viser en felles målbevissthet» (Zhen Lie, et al. 2013 s. 55). Fire områder bestemmer teamets utviklingsnivå: felles forståelse av hensikt, forpliktelse, tillit og pågangsmot (Glasø og Thompson, 2013 red). Ledere har et stort ansvar når det gjelder å danne og utvikle team som etter hvert blir et høy utviklet team. Nedenfor illustreres ledelse og teamets utviklingsnivå.



Figur 1.3 ledelse og teamets utviklingsnivå (Glasø et al, 2013: kap.2 s. 55) (*min tolkning*).

Å trene transformasjonsledelse

Bernhard, Bass, Bruce og Avolio la grunnlaget for et treningsopplegg som heter «Training full range leadership» (Bass og Avolio 1999, referert etter Arnulf, 2013: kap.3) I tillegg lagde de et spørreskjema kaldt MLQ (Multifactor, leadership questionnaire) På norsk heter spørreskjema, Spørreskjema for flerfaktor ledelse. Hensikten med skjema er å vurdere egen lederatferd med instrumentet MLQ. Denne måten å trene på har vært brukt i forskning på effektivitet. Formålet er å gi deltakerne tydeligere selvbevissthet om egen ledelsesstil for så å sammenligne med transformasjonsledelse slik at man kan bli bevisst og endre atferd til å bli en mer effektiv leder. Det er gjort undersøkelser angående dette treningsprogrammet, men effekten har til nå ikke vært særlig stor, men det gir håp på sikt (Barling J. et al. 1996 referert etter Arnulf, 2013: kap.3).

Avslutningsvis så viser det seg gjennom analyser av transformasjonsledelse at «både personlighetsmessige, evnemessige og genetiske egenskaper har innflytelse på transformasjonsledelse» (Martinsen, 2013 s.115, kap.4). Det er imidlertid usikkerhet rundt hvor sterke disse påvirkningene er. Usikkerheten går på hvor sammenlignbare ulike kilders vurderinger er, det er ikke sikkert at det holder å undersøke bare en kilde for hver av målingene. Likevel gir disse forskningsresultatene en pekepinn på gyldigheten til transformasjonsledelse. Samtidig viser forskning at det er enklere for noen å være transformasjonsleder, vi kan si at noen har talent for denne formen for ledelse (Martinsen, 2013: kap.4).

Det sies også at transformasjonsledelse er en relasjonsorientert form for ledelse som vil ivareta medarbeideres behov for utvikling, forståelse og mestringsbehov. Dette vil si å møte grunnleggende menneskelige behov og at det igjen kan forventes å føre til positive reaksjoner, holdninger og følelser. Medarbeideres reaksjoner og følelser, som nevnt her, skal kunne være forbundet med måloppnåelse slik dette er bestemt i organisasjoner. Derfor er det grunn til å forvente at organisasjoner og enheter som påvirkes av transaksjonsledelse, for eksempel skaper verdier (Martinsen, 2013 s. 120, kap.4).

«Ledelse(transformasjonsledelsesatferd) påvirker tilstander og tenkesett hos medarbeidere, (for eksempel tillit, motivasjon, mening), som igjen er forbundet med resultater av ulike slag» (Martinsen, 2013 s. 121, kap.4).

Denne formen for ledelse har spesielt fokus på lederens personlige egenskaper, men den sier lite om betydningen av lederens kunnskaper om kjernevirksomheten og de som ledes samt

det fagfeltet som skal utvikles. I studiet der analyse av empiri av ledere med og uten pedagogisk bakgrunn, vil det bli interessant å sette de to teoretiske ledelsesformene beskrevet over inn i analysen. Videre vil jeg vise til annen relevant teori i kortere trekk.

2.6 Max Weber

Max Weber (Weber, 1995) skiller mellom tre former for indre rettferdiggjørelse som legitimitetsgrunner for et herskeforhold/ledelsesforhold (Weber, 1995 s.5). Den første er den evige fortidsautoritet som legitimeres av veletablerte tradisjoner og sosiale strukturer slik som geistlige utførte det. Det har alltid hvert slik.

Tradisjonelt herredømme har sine røtter i tradisjon, arv og vaner. Tradisjonelt herredømme henter legitimitet fra tradisjoner og fra gamle dager. Øvrige fortidsautoriteter oppfattes som legitim ”selvsagt” som riktig. Man adlyder autoriteten fordi man alltid har gjort det. For eksempel oppfatningen at de eldre i samfunnet skal bestemme. Maktapparatet vil bygge på personlige relasjoner til den som leder (Weber (2013).

Den andre er den personlige nådegaves autoritet, karisma, der autoritet legitimeres av en persons innsikt og naturlige evner til å skape tillit og lydighet hos de han eller hun leder. Tidlig på 80-tallet ble begrepet pedagogisk ledelse introdusert og dette mente man at var skoleleders ansvar. Hallinger kommenterer (2005 s. 224 i Robinson, 2015 s. 81):

Pedagogiske ledere ledet gjennom en kombinasjon av ekspertise og karisma. Dette var engasjerte rektorer, dypt involvert i pensum og undervisning, og uredde i arbeidet direkte med lærere for å forbedre undervisning og læring. Beskrivelsen av disse rektorene tenderte mot å tegne et overmenneskelig bilde av ferdighetene deres som ofte var kilde til følelse av utilstrekkelighet og skyld hos den store majoriteten av rektorer. Majoriteten lurte på hvorfor de hadde så vanskelig for å leve opp til forventningene til denne rollen.

Den tredje er en autoritet som utføres i kraft av legalitet og som legitimeres gjennom formelle lover og regler. Denne er mest brukt i det moderne samfunn (Weber, 1995 s.5).

Hva styrer menneskelig atferd?

Max Weber er kanskje den sosiologen som har lagt ned størst arbeid i å forklare sammenhengen mellom individuelle handlinger og sosiale konsekvenser. Weber mente at sosiologiens tema er å skjønne innholdet i sosial atferd. Men hva som er grunnlaget for å bestemme individers atferd, har det ikke vært faglig enighet om. Skillet går mellom teorier som vil belyse handlingene våre ut fra biologiske krefter (arv), og teorier som legger vekt på ytre rammefaktorer som samfunnet og konteksten vi lever i, det vil si påvirkning fra fellesskapet og menneskene omkring oss (miljø). Sosial atferd, er atferd som direkte eller indirekte har innvirkning på andres forventninger. Vi kan legge merke til to forhold som

spiller inn på atferd hos mennesker, «og det er at instinkter spiller en mye mindre rolle for menneskers atferd enn for andre dyr, og at mennesker har høyt utviklede evner til læring og kommunikasjon». (Mangfold, u.å. kap:1). I samfunnsvitenskapene er vi ikke bare opptatt av natur, men også av kultur, det vil si det som er skapt av mennesker. Men argumenter om biologiens betydning for menneskers atferd har ofte vært et viktig spørsmål. Men hvor mye av atferden vår og det sosiale livet kan forklares biologisk? I dagens samfunn vil de fleste si at menneskers atferd er preget av kulturen de lever i.

Webers forskning har vært med på å danne grunnlaget for dagens sosiologi, denne teorien kan ha verdi i min forskning som skal belyse og forsøke å finne ut hvordan ledelse kan påvirke en positiv læringskultur gjennom ulike sosiologiske relasjoner. Finske Lars Svedbergs studie (2000), beskriver rektorrollen og skoleledelse som en sosialt konstruert prosess som består av elever, lærere og skoleleder, i tillegg til politikere og administratorer. Skoleleder vil være påvirket av den konteksten man inngår i og gjennom sine medspilleres tilbakemeldinger skapes en kollektiv utviklingsprosess, slik at rektorrollen blir en sosial konstruksjon i spenning mellom ytre vilkår og indre forutsetninger. (Referert etter Lauritsen, 2014 s.16)

2.7 OECD sin forskning på kvalitet i skolen

OECD har undersøkt 22 lands skolepolitikk og undervisningspraksis, med mål om å si noe om hvordan skoleledelsen kan bli bedre. Funnene oppsummeres i en rapport (2008), som blant annet fremhever at læreren er den mest betydningsfulle faktoren for elevenes læring, og er de som sikrer at undervisningen er av høy kvalitet. I tillegg peker rapporten på at kvaliteten på skoleledelsen innvirker betydelig på lærernes undervisning og læring, gjennom deres tilrettelegging for at lærerne kan utføre et godt arbeide, skape trivsel og utvikle seg faglig (Lauritsen, 2014 s.15)

2.8 Noen kjennetegn ved profesjoner

Noen profesjoner kan kjennetegnes i følge Lillejord (2015), at det utarbeides en felles kunnskapsbase som viser profesjonskollektivet og som tar ansvar for kunnskapsutviklingen. Og et samarbeid som opprettholder den profesjonelle kvaliteten på arbeidet og dermed tar ansvar for å fornye praksis. Det er viktig at aktuelle aktører medvirker i alle deler av prosessen da dette gir legitimitet. Hun påpeker videre at det er nødvendig at ledelsen er engasjert og involvert og at det bør fokuseres på profesjonslæring framfor å utvikle et

skjemavelde. Samtidig bør oppmerksomheten være på undervisningen. All innsats bør henge sammen ved å ha et felles utgangspunkt og systematisk jobbing mot målet. Til slutt sier hun at en «varig fortelling» om hva som er viktig har sentral betydning. (Lillejord, 2015 s. 4, 19)

Lillejord viser til flere av Robinsons instruksjoner for læring, blant annet medvirkning, fokus på undervisningen, sammenheng i undervisningen og å jobbe systematisk, som vil være sentrale i min forskning for betydningen av lederes involvering i lærernes læring. Videre bør profesjonsutdanningen innebære en kompetanseutvikling som skal gjøre den ansatte i stand til å utføre jobben sin bedre enn det er mulig for andre. Lærerne er de som er mest kompetente til å arbeide med barn og unges læring og utvikling. De har utdanningen og er de som er best egnet, det vil si at de som skal legge til rette for og veilede læreres arbeid, må ha kunnskap om hvilke utfordringer det kan bli å ta på seg et slikt lederansvar. Utvikling av profesjonell kompetanse fortsetter så lenge den som skal veiledes er i arbeid som lærer, og handler om å utvikle både kunnskaper, ferdigheter og holdninger (Irgens, 2012). I følge Julia Evetts (2012), er det i dagens arbeids- og ansettelses sammenhenger (for eksempel faglig arbeid i organisasjoner) en økt bruk av diskursen om profesjonalitet i et bredt spekter av arbeidsplasser som har behov for videre analyse og forståelse. Diskursen av profesjonalitet er brukt som markedsføring og slagord (for eksempel 'ha jobben gjort av fagfolk ') og i reklame for å tiltrekke nye rekrutter (for eksempel 'bli med fagfolk "- den hær) (Fournier1999 i Evetts, 2012). Den brukes i kampanjer som rekrutterer til yrker, i selskapets oppdrag og organisatoriske mål og til en strategi til å motivere ansatte. Diskursen av profesjonalitet har kommet inn i ledelses litteratur og blitt en del av i ansettelses papirer. Selv yrkes regulering og kontroll (både interne og eksterne skjemaer) forklares og begrunnes der formålet er å forbedre profesjonalitet i arbeidet. Begrepet profesjonalitet har en appell til utøvere, ansatte og ledere i utvikling av arbeidets identiteter, karriere beslutninger og sanser av selvtillit. Deretter diskurs av profesjonalitet som kan vises som et sterkt instrument:

.....for yrkesendring og sosial kontroll på makro, meso- og mikronivå, og i et bredt spekter av yrker i svært ulike arbeids, organisatoriske og sysselsetting relasjoner, sammenhenger og forhold. Analysen av profesjonalitet som en diskurs innebærer yrkes endring og kontroll i arbeidsorganisasjoner hvor diskursen er i økende grad benyttet og benyttes av ledere. Det er også slik at bruk av diskursen av profesjonalitet varierer mellom ulike yrkesgrupper. (Evetts, 2012 s.5).

2.9 Ledere som lykkes

Vi kan også i forskning finne flere observasjoner på ledelse som virker. Ledere som lykkes, kommer seg ut og tar del i samtalene mellomansatte (Irgens, 2012). Robinson påpeker det samme i sin forskning. Ledere har forstått at de viktigste beslutningene tas av ansatte når de bestemmer hvordan de skal forholde seg til beslutningene ledelsen har tatt. De ledere som ikke tar del i samtalene, som ikke påvirker hvordan samtalene om ledelsens beslutninger bør følges, vil ikke lykkes. «Det betyr ikke å jatte med, men å lytte, lære og samtidig si sin tydelige mening» (Irgens, 2012 s. 227). Ansatte er ikke ute etter å oppnå vennskap fra sine ledere, men lederskap. Selv i store organisasjoner er det viktig at lederne kommer seg ut, selv om de ikke får truffet alle. Lederen som rollemodell, blir uansett plassert i den mest effektive av alle informasjons kanaler, ryktebørsen, og gjenfortalt fra avdeling til avdeling (Ekman, 2004 i Irgens 2012). Ledere som lykkes, forstår at utvikling av felles bilder er viktigere enn plandokumenter. I arbeidsmiljøer der ansatte oppfatter å dra lasset i samme retning, trenger nødvendigvis ikke de ansatte å kjenne til mål og delmål i virksomhetsplanen, men de har en omforent oppfatning av hva avdelingen skal utvikles til (Sypher & Sypher, 1992 referert etter Irgens 2012).

Ledere som lykkes, forstår at en virkelig god skole verken skapes gjennom omstillingstiltak, endringsprogrammer, kriser, insentivprogrammer, resultatbasert lønn, frykt, innføring av ny teknologi eller sammenslåing med andre virksomheter. De vet det skjer gjennom langsiktige, tålmodige, jordnære og pragmatiske prosesser, der ledelse og ansatte føler forpliktelse til et ideologisk «rammeverk» og har en høy bevissthet om hvilken misjon og hvilke kjerneverdier som skal kjennetegne virksomheten

(Collins & Porras, 1996; Collins, 2001 her sitert etter Irgens, 2012 s. 228). Ledere som lykkes, forstår at man ikke får motiverte ansatte gjennom streng personalpolitikk ved å utøve kontroll og belønning, men gjennom å lede slik at ansatte utvikler indre motivasjon. De vet at høy indre motivasjon gir bedre arbeidsprestasjoner, større ønske om å hjelpe andre ut over det jobben formelt krever, lavere ønske om å slutte i jobben samt større emosjonell organisasjonsforpliktelse (Kuvaas, 2008 her referert etter Irgens, 2012 s. 228). Ledere som lykkes, sørger for at ansatte har tilstrekkelig grad av selvtrillit. De vet at ansatte som opplever høy grad av selvstendighet, presterer bedre i jobben, er mindre utsatt for stress, sjeldnere blir utbrent, har mindre angst og sjeldnere er borte fra jobben (Humphrey, Nahrgang & Morgeson, 2007 her referert etter Irgens, 2012 s. 228). Ledere som lykkes, vet at skolens mål nås gjennom lærernes innsats, og at dette krever større fokus på lærernes læring enn på prestasjons orienterte målstrukturer. «De vet at det er viktigere at lærerne har fokus på

kunnskap, forståelse, forbedring og innsats enn på resultater og sammenligning og belønning av prestasjoner, og de vet at det er viktig at de som skoleledere sender signaler om dette til sine ansatte» (Skaalvik og Skaalvik, 2009 sitert i Irgens, 2012 s.228).

2.10 Avslutning og teoretisk antakelse

Som avslutning på denne teoridelen, stiller jeg følgende spørsmål, Robinson (2015) påpeker tre essensielle ledelsesferdigheter som er framtreddende i skoler som presterer bedre:

- å anvende relevant kunnskap
- å løse komplekse problemer
- å bygge tillitsrelasjoner

Vil skoleleder kunne anvende relevant kunnskap for å involvere seg i lærernes læring og i deres diskusjoner om faglig innhold? Vil de kunne løse komplekse problemer som er relatert til deres faglige kompetanse? Kan leder med og uten faglig kompetanse skape tillitsrelasjoner som bygger på deres erfaring i fagfeltet?

Disse spørsmålene ønsker jeg å finne mer ut av i empiridelen. Hva er styrker og svakheter ved to så vidt forskjellige ledelsesstiler? Mine teoretiske antakelser er at det vil være vanskelig for en leder som kommer fra en produksjonsfabrikk å utøve yrkesprofesjon i skolen. Det blir interessant å utforske hvilken kontrast det er i teorigjennomgangen av instruksjonsledelse og transformasjonsledelse og om den har betydning for skoleledelse.

Mine antakelser er at en leders forutsetning for å kunne lede en skole, vil være den evnen de har til å lede gjennom faglig relevant kompetanse og innsikt i skolen som organisasjon. Det er vanskelig for meg å kunne anta at en skoleleder uten kompetanse vil være i stand til å sikre kvaliteten i undervisningen uten faglig tyngde.

2.11 Begrunnelse for teorivalg

Undersøkelsen gjøres med bakgrunn i å finne ut av hvordan læring, utvikling og endring av atferd skjer gjennom å kvalitativt intervju objektenes. Fokuset var å finne fram til leders betydning for lærernes læring med og uten pedagogisk bakgrunn og om de to ulike formene for ledelse, transformasjonsledelse og instruksjonsledelse, virket inn på elevenes læringsresultater. Forsker har spesielt lagt vekt på to ulike ledelsesteorier. Den første er Robinson som snakker om instruksjonsledelse som den ledelsesstilen som har mest betydning for elevenes læring. Hun trekker fram hvor viktig det er at lederen involverer seg i elevenes læring. Gjennom intervju av skoleleder med pedagogisk bakgrunn, gikk det tydelig

fram at han involverte seg i lærernes læring ved å diskutere og veilede både i og utenfor klasserommet, men han påpekte også at han hadde et ønske om å prioritere diskusjoner og deltakelse blant lærerne ytterligere i sitt arbeide som skoleleder. Den andre er transformasjonsledelse som forsker har utdypet hovedsakelig gjennom Glasø og Thompson sin framstilling (2013). Fokuset er lederens individuelle personlighet som avgjørende gjennom karisma, selvoppofrelse, motivasjon og inspirasjon. Skolelederen uten pedagogisk bakgrunn, involverte seg ikke i lærernes læring i samme grad som ovennevnte skoleleder. Han var mer opptatt av å bli likt og utførte fysiske oppgaver som å skaffe midler til uteleker, pusse opp flere kontorer og klasserom samt bruke tid på å skaffe midler fra eksterne kontakter og å spille på sin positive rolle som medlem av ulike aktiviteter i nærmiljøet. Han kommenterte også at det pedagogiske veiledningsarbeidet ble overlatt mer eller mindre til assisterende skoleleder. Hensikten med å fokusere på disse teoriene om skoleledelse, var å finne ut om de gjorde noen forskjell på læringsresultatene i de to utvalgte skolene og om det hadde noen betydning for læringsmiljøet. Videre har forsker også tatt med teori fra Weber (1995), som bygger sin forskning på sosiologisk teori der fokuset er å utvide og utvikle synet på læring i og mellom mennesker. I tillegg er Irgens (2012), betraktninger rundt lederen som profesjonell utøver av skoleledergjerningen en viktig del i undersøkelsen. Betydningen av profesjonalitet i skolen har fått mye oppmerksomhet i senere forskning. Irgens presiserer hvor stort ansvar en leder har for utviklingen av lærernes læring og på kvaliteten i dette arbeidet. Evetts (2009), fokuserer spesielt på profesjonalitet og ledelse og hvilken betydning det har for effektiv skoleledelse. De sistnevnte teoriene er med på å underbygge og komplettere analysen i undersøkelsen.

3. Empirisk undersøkelsesopplegg

3.1 Beskrivelse av utvalg og forskningsdesign

Forsker har gjennomført to casestudier på to skoler i ulike distrikt, Gråstein og Skifer skole. Skolene har de samme ytre rammefaktorene, med 100-150 elever på 1-10 skole. Det er 20-25 ansatte derav 5-6 assistenter og barneveiledere. Ledelsen på hver skole består av en skoleleder i 100 % stilling og en assisterende skoleleder med 50-60 % stilling hvor de resterende 40-50 % stilling utgjør undervisning. Sekretærstillingen utgjør 50-100 %. Sekretæren ved Skifer skole, er ansatt i en 50 % stilling utenfor skolen. Skolene er inndelt i team, småtrinn, mellomtrinn og ungdomstrinn med en teamleder på hvert trinn. Disse danner plangruppa/utviklingsgruppa der skoleleder og assisterende leder er ansvarlig for gruppa. Sekretæren er også tilknyttet gruppa. Forsker har valgt casestudie med et komparativt

deduktivt design som utgangspunkt for undersøkelsen. I et komparativt design med få informanter blir det, innenfor et komplekst skolesystem, vanskelig å vurdere om slutningene i kausalforholdet er holdbare eller om også andre årsaksforhold kan spille inn. Datagrunnlaget vil likevel kunne anvendes, i den forstand at man kan gå i dybden og tilnærmet avdekke respondentenes oppfatninger av årsakssammenhenger for å sikre indre validitet. Grunnen til at jeg starter deduktivt, er at jeg har valgt å fokusere på teori som er av personlig interesse og videre kan føre til fagdebatt i eget personale. I og med at jeg hadde det klart for meg hva jeg skulle studere var det naturlig å velge en deduktiv framgangsmåte som skaper klarhet i undersøkelsen. En deduktiv framgangsmåte handler om å teste ut om virkeligheten stemmer med teorien og kan dermed framskaffe empiriske data som kan gi informasjon om noe er «statistisk/beviselig sant» (Kunnskapssenteret, 2000-2014). Metoden jeg bruker her er semistrukturert kvalitativt intervju av to skoleledere og fire lærere, to på barnetrinnet og to på ungdomstrinnet. I tillegg til intervju som metode, har jeg også analysert skoledokumenter og skoleresultater. Grunnen til at jeg valgte flere informanter på hver skole, var at jeg ønsket å få så bredt spekter av informasjon som mulig og for å øke reliabiliteten. I tillegg har skolenes dokumenter ligget til grunn for analysen. Kleven (2011), sier at nærhet og fleksibilitet ved innsamlingsmetoden innen kvalitativ forskning kan gi forskeren dypere kunnskap om fenomenet som det ellers ville være vanskelig å få tak i. Forskeren selv er et viktig instrument i forskningsprosessen (Kleven, 2011 s.19), ved å utnytte seg selv og egen kunnskap om faget i datainnsamlingen. Jeg som forsker er et subjektivt instrument som innhenter og utformer intervju, analyserer data og tolker for å finne fram til mening i informantenes utsagn. Jeg vil likevel etterstrebe og være så objektiv som mulig selv om mine subjektive tanker og meninger om virkeligheten vil prege arbeidet og prosessen i forskningen

3.2 Utvalg og valg av case

Alle med tilknytning til prosjektet og ansatte ved de to utvalgte skolene, Gråstein og Skifer skole, vil si hele populasjonen. Utvalget av intervjuobjektene ble gjort med bakgrunn i at forsker undersøkte bakgrunnen til to skoleledere, hensikten var å finne skoleledere med og uten pedagogisk bakgrunn. Forsker var tidligere ansatt som skoleleder og skolesjef ved Skifer skole og hadde kjennskap til skolelederen som ble ansatt etter at forsker begynte i ny jobb i et annet fylke. Forsker var med på ansettelsesprosessen av ny skoleleder som tidligere hadde vært organisasjonsleder i en produksjonsbedrift hvor det ikke var krav om pedagogisk bakgrunn. Forsker tok kontakt via mail ved å sende en forespørsel om et intervju i

forbindelse med undersøkelsen. Forsker var klar over faren for å være subjektiv i og med at det hadde vært et tidligere bekjentskap mellom intervjuer og intervjuobjektet, og ble derfor ekstra oppmerksom på å være så objektiv som mulig. Hensikten var å øke validiteten i studien. Videre valgte forsker å be skolelederen om å velge ut to ukjente lærere som forsker ikke hadde kjennskap til fra før. Forsker hadde to kriterier, det ene var at lærerne hadde en teoretisk fagkrets for å få så relevante utsagn som mulig i forhold til å kunne svare på problemstillingen. Det andre kriteriet var at skoleleder valgte ut en lærer som jobbet på barnetrinnet og en lærer som jobbet på ungdomstrinnet for å få bredde i undersøkelsen. Holdbarhet og troverdighet økes dersom intervjuobjektene er ukjente. Sannsynligvis vil også intervju objektene være mer åpne i sine svar og kommentarer dersom de ikke har noe forhold til intervjuer. Den andre skolelederen ble valgt ut gjennom å søke på internett etter en skole som var tilnærmet lik fysisk, sett i forhold til elevtall, hvor mange ansatte, ledelsesstruktur og at det var en distrikt skole. Etter å ha funnet en skoleleder som kunne være relevant i forhold til studien, tok forsker kontakt via mail for så å kommunisere per telefon. I samtalen hvor det ble forklart problemstillingens bakgrunn, gikk det fram at skoleleder hadde en pedagogisk bakgrunn. De samme kriteriene for utvalg av lærere gjaldt også ved Gråstein skole. Denne prosessen var enklere for forsker å forholde seg til fordi forsker ikke hadde kjennskap til noen av skolens indre rammefaktorer. Det var ingen relasjoner til intervjuobjektene. Troverdigheten ble tydeligere. Gråstein og Skifer skole analyseres gjennom to casestudier der hoved fokuset er et ønske om å finne ut om analysen viser noen ulikheter i læringsmiljøet og læringsresultatene. Utvalg av lærere vil kunne enten støtte eller ikke støtte oppunder skoleleders utsagn om hvorvidt de involverer seg i lærernes læring og dens betydning for læringsmiljøet på skolen. Utvalget måtte være innenfor rekkevidde for å kunne analysere dataene på et halvt år, men også stort nok til at det var mulig å påvise tendenser i materialet.

3.3 Case som metode

«Casestudier er intensive kvalitative studier av en eller noen få undersøkelsesenheter. Betegnelsen «case» kommer av det latinske *casus*, som understreker betydningen av det enkelte tilfelle, liksom den svenske betegnelsen «fall studier» (Andersen, 2013 s.14). Case kan være organisasjoner, eller deler av den, beslutninger, en diskurs, en handling, en prosedyre eller et utsagn. Det kvalitative i casestudier ligger både i forskningstilnærmingen og i forskjellige typer datainnsamling og analyse. Det som kjennetegner en god casestudie i følge Andersen, er spørsmålet om validitet og reliabilitet. *Indre validitet* handler om kvalitet

og troverdighet og blir sett på som casestudiets styrke. Nær kjennskap til de ulike former for data gir spesiell og detaljert innblikk i de enkelte tilfellene (Andersen, 2013). Forsker har satt seg grundig inn i teori som er nært knyttet opp til intervjuguiden. Forsker mener at det oppfyller kravet om indre validitet. Derimot vil ulike former for feiltolking tas opp senere i kapitlet. *Ytre validitet* stiller spørsmål om representative slike funn er for en større populasjon (Gerring, 2007 s.43 her referert etter Andersen, 2013). I forhold til empiriske data er casestudiet svakere fordi de går i dybden på noen få enheter. Empiriske data er ikke det samme som teoretiske data. «Teoretisk representativitet må bygge på overbevisende argumentasjon om hvordan empiriske hoved sammenhenger og prosesser kan ses som representative for typologier, begreper og forklaringsmekanismer» (Andersen 2013 s. 14). Forsker har sett på teori som er forsket på av flere erfarne forskere, noen av disse er nevnt tidligere i avhandlingen. Disse teoriene knyttes opp mot empiri fra informantene i studiet for å finne sammenhenger som forklarer typologier og begreper. Forsker mener at ytre validitet er vanskelig å ivareta fordi utvalget er for lite i denne studien. Caseutvelging gjør det mulig å «slutte fra empirisk variasjon til et teoretisk univers» (Andersen, 2013 s.14). Slik bygger ytre validitet på analytisk generalisering. Reliabilitet uttrykkes i en overbevisende dokumentasjon av måten studien gjøres, generering av data og analyse. Casestudiet er omdiskutert som forskningstilnærming. Forsker ser på casestudiet som en mulighet til å utforske det særegne ved mennesker og samfunn. Forsker vil forsøke å finne ut hoved sammenhenger og prosesser i de to utvalgte case. Det vil si å studere virkningen av tiltak og hendelser med fokus på pedagogikkens betydning for utvikling og læring. Forsker vil avgrense case på en slik måte at det gjør det mulig å utnytte variasjoner og sammenhenger som er av interesse i studien samt knytte teori opp mot empiri. Casestudier har sin styrke i forhold til å gå i dybden i forhold til et mulig fenomen, å forstå et sett med begreper og å se mulige sammenhenger i forhold til et utvalg respondenter. Økt forståelse og erkjennelse kan derfor ofte danne grunnlag for oppfølgingsstudier for mulig økt generalisering (Eriksen, 2011 s. 44).

3.4 Validitet og reliabilitet

I denne metodedelen vil jeg foreta en metodisk vurdering av validitet og reliabilitet. Reliabilitet og validitet er forhold som må sees i sammenheng (Lund, 2002 s.15-123) og som jeg forstår sier noe om kvaliteten i forskningen. I følge Grønmo (2004 s. 217) må kvaliteten sees i forhold til hva datamaterialet skal brukes til og som kan knyttes til hvilke problemstillinger som skal belyses og om det aktuelle datamaterialet er egnet til å belyse disse, altså sammenhengen mellom datamateriale, behandlingen av materialet og

problemstilling(er). Ulike design og metoder har også ulike styrker og svakheter. I en større sammenheng kan man da si at valg av design, gjennomføringen av forskningsprosessen og konsistensen mellom de ulike fasene i prosessen da vil kunne si noe om kvaliteten. Jeg ser at det er flere svakheter ved undersøkelsen, men det er også styrker. Det vil jeg diskutere senere i oppgaven gjennom å drøfte kvaliteten i forhold til begrepene reliabilitet og validitet. Resultatenes holdbarhet vurderes da i forhold til hvordan de vil bli presentert. Siden vil jeg drøfte holdbarheten generelt.

Validitet i en undersøkelse dreier seg om undersøkelsen måler det den har til hensikt å måle, i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke, at dataene man har funnet er mest mulig relevante eller gyldige for problemstillingen (Stubberud, 2002). Spørsmålet om undersøkelsens validitet vil være vanskelig fordi forholdet mellom forsker og undersøkelsesenheter er en dynamisk prosess. En av utfordringene i kvalitative undersøkelser er å avgjøre om de innsamlede data er riktige og om de utkonkurrerer alternative forklaringer (Stubberud, 2002). Forskerens rolle ser på jeg som sentralt i forhold til å vurdere reliabiliteten ved kvalitativ undersøkelse. Dette fordi informant og forsker alltid vil kunne påvirke hverandre gjensidig. Reliabilitet vil da i stor grad kunne knyttes opp mot forskeren, noe som kan være en svakhet. Informasjon om en slik påvirkning, som vil kunne ha betydning for svar og datagrunnlag, vil trolig ikke framkomme i rapporteringen. Etterprøvnbarheten ved samme undersøkelsesopplegg vil da bli redusert siden man ikke vil kunne legge samme premisser til grunn ved gjennomføring av samme undersøkelsesopplegg. I min undersøkelse utarbeidet jeg en intervjuguide i forkant av datainnsamlingen. Jeg gjennomførte deretter halvstrukturerte intervjuer der guiden dannet en ramme for samtalen. Jeg opplever at denne virket som et hjelpemiddel i forhold til å gjøre datainnsamlingsprosessen mest mulig lik. Det skal imidlertid sies at jeg i intervjuene søkte å få fram informantenes forståelse, og at de derfor tok ulike forløp, avhengig av hva de var opptatte av på intervjutidspunktet, noe man trolig alltid vil oppleve ved denne typen undersøkelser. Jeg opplever derfor datagrunnlaget om øyeblikksbilder. Tolkninger som har sammenheng med eller positivt utforsker etablert kunnskap og teori er ofte mer interessante og fruktbare (Andersen, 2013). Funn som viser til teori som allerede finnes utfordrer til å utvikle og utvide teorien. Dette gjelder spesielt casestudier. Selv om data konstrueres i en samhandlingssituasjon er det mulig og nødvendig å tenke på spørsmål om validitet og reliabilitet. Reliabilitet handler om datas troverdighet og som kan bekreftes, mens validitet er et spørsmål om overførbarhet i konkrete situasjonsbetingelser eller teoretiske forutsetninger

(Miles og Huberman, 1994 her referert etter Andersen, 2013). Slike forhold blir ofte diskutert i data som er generert, hvordan de kodes og tolkes i bruken av analysen. I spørsmål der data genereres i spesielle situasjoner må reliabilitet og validitets spørsmål brukes på to nivåer. For det første er det viktig å stille spørsmål om det kan dokumenteres det som sies er riktig oppfattet. Dette kan gjøres ved å gjenta det informanten sier og få bekreftet at det er riktig oppfattet. For det andre er reliabilitet og validitet knyttet til fakta og vurderinger som brukes i beskrivelse, tolkning og analyse som er mulig å etterprøve og er holdbare for undersøkelsens formål og referanseramme. Validitet handler om tolkning og forklaring, om å være tydelig og overbevisende sett i forhold til operasjonalisering og relevans (Andersen, 2013).

3.5.1 Validitet

Det finnes noen spesielle typer validitet som særlig rettes mot kvalitativ forskning. Jeg ønsker å legge vekt på tre validitetstyper, kompetanse, kommunikativ og pragmatiskvaliditet (Kvale, 1996 i Grønmo, 2004). Kompetansevaliditet er den kompetansen og de erfaringer forskeren har i forhold til denne typen, her intervjuing, datainnsamlinger. Jo mer kompetent forskeren er, jo større er sjansen for høy validitet i datamaterialet. Men det er ingen garanti for at validiteten blir høy, den kan reduseres ved at det oppstår problemer under datainnsamlingen. Kommunikativ validitet bygger på dialog og diskusjon mellom forsker og andre, er materialet godt nok rettet mot problemstillingen? Slike diskusjoner kan ha betydning for å avdekke svakheter og styrker ved datamaterialet. Hvis vurderingene er samsvarende hos forskerne, kan validiteten være tilfredsstillende. Kollegavalidering er også en mulighet for å sikre validitet i dataene. Også her er det viktig at diskusjonen fører til enighet og konsensus om materialet rettet mot problemstillingen. Problemet kan være at kollegaene har ulike teoretiske bakgrunner og føre til en maktkamp om virkelighetsforståelsen. Utfordringen for forskeren vil være å holde fokus på studiens aktuelle problemstillinger. Pragmatisk validitet kan være høy dersom handlingene endres i organisasjonen og der det utvikles en praksis på bakgrunn av forskerens hensikter. Problemer kan oppstå dersom det ikke er enighet om hvilke handlinger som bør utvikles og prioriteres (Grønmo, 2004).

3.5.2 Indre validitet

«God indre kvalitet betyr at man kan stole på den tolkningen som framsettes om relasjoner mellom variabler» (Kleven, 2011 s. 104). Feil i kvalitative målemetoder kan forekomme. Det kan være svakheter med spørsmål, metodevalg, at det ikke er relevante kilder eller at utvalget ikke er stort nok (Kleven, 2011). Forsker vurderer at målemetodene i studiet er relevante fordi de står i forhold til forskningens målsettinger. Informantene har erfaring med fenomenet det forskes på, derfor vurderes kildene som representative. Indre validitet i denne oppgaven ser forsker som ivaretatt fordi det har vært mulig å gå i dybden i de to casene der funnene er grundig analysert. Da sett i forhold til tidsbegrensninger.

3.5.3 Ytre validitet

“External validity relates to what extent the findings can be generalized to particular persons, settings and times, as well as across types of persons, settings and times” (Ghauri & Grønhaug, 2010 s. 84).

Dette betyr at dersom en kan trekke generelle slutninger basert på oppgavens utvalg som gjelder på kryss av personer, tid og system, kan man finne ytre validitet. Fordi utvalget er for lite i denne studien er det vanskelig å ivareta ytre validitet. Kleven sier at ytre validitet har med hvor langt vi kan strekke gyldigheten for resultatene som er funnet og hvem resultatene er gjelder for (Kleven, 2011 s.123-124). En fare ved all forskning kan være feiltolkning eller over tolkning av sammenhenger det ikke er belegg for. Dette studiets måleinstrumenter påpeker bare sammenhenger og tendenser som gjelder for skoleledere og lærere i ved de to utvalgte skolene. Intervjuene kan ikke generaliseres, men være relevante i forhold til å øke forståelse for ledelse der lærernes læring står i fokus. Funn som fremkommer kan være av interesse for nye og mer omfattende studier. Dette studiet kan imidlertid ikke være grunnlag for en sikker påstand om ledelse, til det er det ikke nok bredde i studiet.

3.5.4 Begrepsvaliditet

Forskjellige oppfatninger av begreper kan utgjøre mulige feilkilder. Disse kan oppstå når forsker og intervjuobjektet ikke har samme synspunkt om begreper som anvendes. Klevens definisjon av begrepsvaliditet er, «grad av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det» (Kleven et al. 2011) Dette gjøres ved å sikre ulike tolkninger gjennom å finne samsvar mellom teori og definisjoner. Dette er skrevet over der definisjoner av begreper knyttet opp mot problemstillingen er definert. Jeg tenker at man ved valgte metode, med stor nærhet til informantene, har gode

muligheter for å sikre god begrepsvaliditet. Ofte kan spørsmålene i spørreskjema oppfattes eller ikke forstås likt av forsker og informant. Dette kan kompenseres ved å stille flere spørsmål med ulik vinkling mot samme mål. Det var nødvendig med mange tilleggsspørsmål av forsker i intervjuene for å få tak i ønsket helhetsbilde som relevant for studiet og for å unngå misoppfatninger av begreper. Forskerens delaktighet kan også sees som noe av styrken til den valgte forskningsmetoden, da man for eksempel har «...mulighed for at klargøre meningen med svarene, og mere alment mulighed for at teste hypoteser ved bevidst at stille ledende spørsmål» (Kvale, 2005 s. 6). Ved bevisst bruk, vil reliabiliteten kunne bli styrket. I intervjuene brukte jeg av og til ledende spørsmål, for å sikre og ha forstått informanten riktig kunne jeg spørre, «Kan jeg oppfatte det du sier slik at...» som respons fikk jeg både bekreftelser, nyanseringer og utdypelser. Jeg opplevde dette som klargjørende i forhold til å få fram informantenes forståelse og også som et virkemiddel jeg tror påvirker stabiliteten positivt.

3.5.5 Validitet, reliabilitet og drøfting av datakvaliteten

I følge Grønmo er det flere strategier som kan forbedre datakvaliteten. Han nevner to hovedstrategier som kan utfylle hverandre. Den ene går ut på å styrke arbeidet med feltnotatene som danner grunnlaget for vurderingene av datakvaliteten. De metodologiske notatene som omhandler erfaringer og problemer under datainnsamlingen og refleksjoner over disse, står sentralt i deltakende observasjon, men kan også brukes under uformell intervjuing. Disse bør være så gode som mulig for at mitt grunnlag for å vurdere datamaterialets kvalitet kan øke forutsetningene for å revidere og endre undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen slik at datakvaliteten kan forbedres. Den andre strategien som Grønmo fremhever, handler om systematisk tilpassing av datainnsamlingen. Det vil si å innrette datainnsamlingen på en slik måte at grunnlaget for å vurdere datakvaliteten blir best mulig. Datainnsamlingene kan justeres ut fra de vurderingene av datakvalitetene som jeg etter hvert foretar (Grønmo, 2004). Jeg foretok et pilotintervju av en skoleleder jeg kjente og som jeg selv transkriberte i forkant av studiet. Styrken ved pilotintervjuet, er at nærheten til informanten får fram data som kanskje ikke ville være naturlig ved intervjuing av en ukjent skoleleder. Derimot vil påliteligheten/reliabiliteten være svak fordi vi kanskje ikke får de identiske dataene ved ulike innsamlinger av data om de samme fenomenene. Det vil sannsynligvis ikke være samsvar mellom datasettene i slike gjentatte datainnsamlinger. Selv om det ikke alltid er mulig å gjennomføre disse innsamlingene om de samme fenomenene fordi de er i samfunnsmessig endring og fordi

kompleksiteten i undersøkelsen ikke kan gjentas på samme måte, er denne prinsipielle avklaringen et nyttig utgangspunkt for drøfting og vurdering av undersøkelsen (Grønmo, 2004). Svakheten ved pilotintervjuet kan være at subjektive og sensitive opplysninger som kommer fram, ikke kan benyttes videre i studien. Min forutinntatte oppfatning av ledelsen på skolen kan begrense validiteten i undersøkelsen fordi jeg kan undersøke noe annet enn det som er relevant for problemstillingen. Validiteten er lav i følge Grønmo, dersom undersøkelsesopplegget ikke svarer på problemstillingen (Grønmo, 2004). Fortolkningene kan bli for subjektive og mitt perspektiv kan påvirke utvelgingen og tolkingen av tekstene. Min vurdering av dette pilotintervjuet er at det ikke har troverdighet, holdbarhet eller er overførbart. Dermed vil det ikke kunne anvendes videre i studien. Styrken i det kvalitativt, semistrukturerte intervjuet av de to skolelederne, som ble gjennomført senere, er tilstedeværelse der jeg kan fange opp ansiktsuttrykk, handling, lettere stille oppfølgingsspørsmål, vise interesse med nikk, smil og korte svar. Styrken er også at det ble etablert en god kommunikasjonssituasjon uten forstyrrelser. Et godt utgangspunkt var at skoleleder så betydningen av involvering i lærernes læring. Enda en styrke var at skoleleder og de kontekstuelle forholdene var ukjent for meg. Jeg hadde ingen kunnskap eller synspunkter om skolen fra før. Svakheten var at skoleleder som var kjent for meg, ville fortolkninger nettopp kunne bli for subjektive og dermed påvirke mine tolkninger og utvelgelser av datamaterialet. Dette vil kunne svekke min troverdighet. Min forutinntatte oppfatning av ledelsen på skolen kunne begrense validiteten i undersøkelsen fordi jeg kunne undersøke noe annet enn det som er relevant for problemstillingen. Styrken ved et pilotintervju kan være at spørsmålene i intervjuguiden kan prøves ut for deretter å justeres etter det som er relevant for å kunne svare på problemstillingen.

I kvalitative studier innebærer både reliabilitet og troverdighet at de empiriske funn som presenteres, er basert på de faktiske forhold av dataene, og at disse ikke bygger på min subjektive forståelse. Eller at det er tilfeldige omstendigheter under forskningsprosessen. Det er viktig at dataene er samlet inn på en systematisk måte i det undersøkelsesopplegget som er benyttet. Vurderingene av reliabilitet vil på denne måten styrke tilliten til de empiriske analyseresultatene (Grønmo, 2004). Mine data ble systematisk samlet inn etter lik intervjuguide for lærere og en utdypende intervjuguide for skolelederne. Transkriberingen ble foretatt eksternt, men grundig analysert og sammenliknet av forsker. Forsker mener at dette har styrket tilliten til de empiriske analyseresultatene. For og ytterligere å vurdere reliabiliteten i undersøkelsen, vil jeg vurdere lydopptaket og transkriberingene gjentatte

ganger. Sammenlikningen av gjentatte beskrivelser av de samme forholdene kan være et nyttig grunnlag for å drøfte og vurdere om datagrunnlaget for studien kan være farget av forskjellige feilkilder (Grønmo, 2004). For å vurdere dette intervjuets reliabilitet, vil jeg sammenlikne andre forskeres beskrivelser av de samme fenomenene som i min undersøkelse. Reliabiliteten kan vurderes utfra samsvaret mellom beskrivelsene fra de ulike forskerne, mulige feilkilder kan da drøftes og vurderes under innsamlingen av data (Grønmo, 2004). Datamaterialet, i følge Grønmo, preges av den spesielle konteksten for studiet og bør drøftes for å vurdere reliabiliteten til de kvalitative dataene (Grønmo, 2004). I forhold til reliabiliteten vil det være aktuelt «i hvilken grad datamaterialet og resultatene i studien danner grunnlag for bestemte handlinger mot målet» (ibid. s. 236). Forsker har ikke hatt spesielle tanker om at flere forskere vil undersøke temaet, men jeg har et håp om at studien kan bidra til å kaste lys over et sentralt tema, skoleledelse og dens betydning for læringsmiljøet.

Validiteten er tilfredsstillende hvis dataene er meningsbærende i forhold til studiens formål. Jeg opplever at dataene i studiet oppfyller kravet om at dataene er relevante i forhold til studiets formål. Validitetsvurderingene kan underbygges empirisk gjennom å sammenlikne ulike typer data om de samme fenomenene. Det kan forekomme likheter eller forskjeller mellom ulike synsvinkler eller innfallsvinkler. I følge Grønmo kan validiteten være høy dersom det er samsvar mellom ulike data om samme fenomener. I kvalitative studier er det viktig å drøfte slike sammenlikninger i forhold til konteksten for datainnsamlingen og forstå og fortolke bestemte fenomener i lys av konteksten som fenomenene inngår i.

Datamaterialets validitet må drøftes og vurderes sett i forhold til den konteksten datasamlingen er foretatt. Forsker har hatt nytte av å finne årsakssammenhenger mellom konteksten og datainnsamlingene. Forsker fant ut at konteksten var svært ulik i de to casene som studeres. Det vil være nødvendig å ta hensyn til dette i analysen for og i vareta validiteten. Det finnes også andre måter for å grunngi empiriske validitetsvurderinger. Som for eksempel kompetansevaliditet der metodologiske erfaringer blir systematisert og drøftet i forhold til mine tidligere erfaringer og bakgrunn. En annen validitetsvurdering er kommunikativ validitet som bygger på dialog og diskusjon mellom meg og andre om materialet er godt nok sett i forhold til problemstillingen. Eller kollegavalidering der andre forskere kommenterer datamaterialet (Grønmo, 2004). Forsker har drøftet metodologiske erfaringer med andre studenter som tar utdanningsledelse der kompetansebakgrunn har hatt betydning for validitetsvurderinger. Forsker har også diskutert om materialet er godt nok

med både veileder og andre involverte aktører. Det har også vært nyttig at kollegaer har kommentert materialet for at de empiriske vurderingene skulle ha så høy validitet som mulig. Kleven sier at ytre validitet har med hvor langt vi kan strekke gyldigheten for resultatene som er funnet og hvem resultatene er gjelder for (Kleven, 2011 s.123-124). En fare ved all forskning kan være feiltolkning eller over tolkning av sammenhenger det ikke er belegg for. Forsker har vært særlig opptatt av å ikke tolke subjektivt data som kommer fram i materialet. For å unngå feiltolkning har forsker analysert dataene sammen med en annen student for å være sikker på at dataene er forstått riktig. Gyldigheten av dataene ses på av forsker som å være undersøkt så optimalt som mulig. Resultatene svarer også på problemstillingen, i følge Grønmo (2004), er validiteten høy dersom undersøkelsesopplegget svarer på problemstillingen

3.5.6 Utvalg av respondenter og datainnhenting

Målet er å kunne analysere de komplekse sammenhenger og forbindelser og øke informasjonsverdien for å få et grunnlag for en dypere og allsidig forståelse av fenomenet, tilpasset opplæring. Man bruker derfor ikke statistiske metoder for å plukke ut respondenter, men utvelgelsen vil allikevel være et avgjørende element i undersøkelsen. (Stubberud, 1999). Det finnes ingen standardmetode for utvelgelse i kvalitative undersøkelser. Men det er viktig for forsker å sikre at de som velges, kan belyse problemstillingen som det skal framkomme kunnskap om. Teoretisk referanseramme bør være med på å bestemme utvelgelsen. For å sikre validiteten i en undersøkelse, det vil si at man får svar på det man ønsker, velges datamaterialet nøye med hensyn til hensikten med undersøkelsen. Man bør velge ut de mest informative personene som har kunnskap og erfaring om forskningens tema. Refleksjon, gode formuleringer og et ønske om å gi informasjon til prosjektet, er kvalifikasjoner respondenter bør ha (Stubberud, 1999). Alle informantene samtykket til deltakelse muntlig. I etterkant ble det sendt ut et skjema der studiets formål ble belyst, vedlegg 1. I intervjusituasjonen ble deltakerne informert om at anonymitet skulle sikres ved at alle opptak fra mobiltelefonen ville bli slettet etter transkriberingen og at alle navn ble kodet. I skjemaet som ble sendt ut, var det tydelig beskrevet at det var mulig å trekke seg fra deltakelsen når som helst. I denne forskningen er det brukt semistrukturert kvalitativt intervju. I følge Kvale (2009 s.21) vil et kvalitativt forskningsintervju ha fokus på å forstå verden fra den intervjuede sin side. Postholm (2010), viser til flere intervjuformer. Det viktigste i følge Postholm er ikke intervjuformen, men å bruke den formen som er relevant for å kunne forstå objektet for forskningen og dens andre perspektiv. Forsker har vært opptatt av å forstå informantene i deres kontekst og være ydmyk i forhold til deres personlige yrkesutøvelse.

Avtaler

Videre må det avtales tidspunkt og sted med de forespurte respondenter og kontaktpersonene på skolen om hvordan den videre gangen i prosessen skal være. Forsker vil informere om dette i et brev til respondentene som nevnt over. Intervjuene ble gjennomført sent på dagen da de utvalgte skolene ikke lå i nærliggende kommuner. Intervjuene tok hver ca. en time. Det var ingen forstyrrelser hverken på rektors kontor eller i kommunestyresalen. For at forsker skulle få en «følelse» av konteksten ved Skifer skole der intervjuene ble gjennomført i kommunestyresalen, spurte forsker om å få en omvisning på skolen i etterkant. Dette var nyttig for å forstå og tolke informasjon inn i studiet som ellers ikke ville vært mulig. Nær kjennskap til de ulike former for data gir spesiell og detaljert innblikk i de enkelte tilfellene (Andersen, 2013). Intervjuene ble tatt opp på mobiltelefon. Transkriberingen ble gjort av eksterne, profesjonelle oversettere som undertegnet taushetserklæring i forkant av skrivingen.

Dokumenter

Dokumentene som er et grunnlag for studiens helhetsforståelse ble hentet hovedsakelig fra skolens hjemmeside. Dokumentene sier noe om kommunale bestemmelser og skolelokale dokumenter som sier noe om organiseringen ved skolen samt noe om hvordan det satses på den didaktiske framgangsmåten for et økt læringsutbytte. Den første dokumentlesingen om skolens fysiske forhold ble foretatt før intervjuet. Deretter ble dokumentene lest grundig flere ganger gjennom forskningens varighet for å kunne underbygge studiet underveis. I forskningen er alle informanter anonyme det er også interne dokumenter. De er ikke mulig å spore opp i etterkant og heller ikke lede til utvalgsskolene.

3.5.7 Bakgrunn for metodevalg og empirisk undersøkelsesopplegg

Bakgrunnen for å velge casestudie var å utvikle dybdeforståelse og innsikt i to skolars utvikling av læringsmiljø og å kunne sammenligne skoleleders påvirkning med og uten pedagogisk bakgrunn. Hensikten med å velge flere metoder var å la dem utfylle hverandres sterke og svake sider. Gjennom intervju kan man få nærhet til informanten der detaljer vil vise seg og der tanker, refleksjoner, erfaring og vurderinger belyses. Erfaring fra informanten om egne opplevelser fra situasjoner og vurderinger, kan enklere synliggjøres. Dokumentene ble lest for å få innsikt i skolen tilstand og hvordan elevresultater varierte over en tre års periode. Forsker har erfart at variablers troverdighet vil øke over en periode på tre-fem år. Deretter ble dokumentene lest for å finne ut hvilke samarbeidsmetoder som ble

benyttet i arbeidet med å analysere og følge opp resultater som ikke var forventet. Dette har fungert som et tillegg til informantenes svar i intervjuet.

3.5.8 Forskningsintervju som metode.

Jeg velger å bruke Bourdieus håndverkspregede forskningsintervju som designmetode (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 119). De syv stadiene er: 1. Tematisering: Jeg vil undersøke om skoleledere med og uten bakgrunn utgjør noe forskjell på læringsmiljø og elevresultater. Lærerne uttrykker et behov for at skoleleder involverer seg mer i lærernes læring ved å oftere være tilstede i undervisningen. De opplever ikke at skoleleder er en modell for undervisning, spesielt ikke skoleleder uten pedagogisk bakgrunn. Skoleleder med pedagogisk bakgrunn synes å være mer troverdig når råd og veiledning gis, selv om denne skolelederen også ønskes oftere inn i undervisningssituasjonen. 2. Design: Det er foretatt et utvalg av to skoleledere og fire lærere. 3. Intervjuing: Intervjuguiden ble nøye planlagt hvor de fem dimensjonene i Robinsons forskning (2015), har vært med på å styre og utvikle guiden. Dimensjon 1, etablere mål og forventninger, dimensjon 2, strategisk bruk av ressurser, dimensjon 3, planlegge, koordinere og evaluere undervisning og læreplan, dimensjon 4, lede og delta i lærernes læringsprosesser, og dimensjon 5, sikre et systematisk og støttende læringsmiljø.

Det er ikke bare et spørsmål om å samle inn ‘naturlig diskurs’ som er så lite påvirket av kulturell asymmetri som mulig. Det er også avgjørende å konstruere denne diskursen vitenskapelig på en slik måte at den leverer de elementene som er nødvendig for å forklare den (ibid., s. 611 i Kvale et al. 2009).

Respondentene ble intervjuet hver for seg. Intervjuene varte i ca. en time og ble tatt opp på mobiltelefonen. 4. Transkribering: Alle intervjuene ble skrevet ut av eksterne oversettere, materialet utgjorde ca. 150 sider. 5. Analysering: Intervjuene ble kategorisert etter målsettinger, hvordan bruk av ressurser ble prioritert, koordinering av undervisningen, hvordan skoleleder deltok i læringsarbeidet og om skolen hadde et støttende læringsmiljø. Her var det mulig med grundig kvalitative fortolkninger. 6. Verifisering: For at leseren skal kunne ta en kritisk stilling til intervjurapporten, og også for å underbygge validiteten av den, er det viktig at man forteller om veien til svarene som kommer fram. En av veiene til dette er å vise leseren hvilket spørsmål som viser svarene som er nedfelt, (Brinkmann & Tanggaard (red), 2012). 7. Rapport: Veileder fikk evaluere studien underveis i arbeidsprosessen med undersøkelsen av studiets formål.

3.5.9 Begrensninger av datainformasjon

Bredden i innsamlet data ser forsker på som omfattende nok for å kunne si noe om forskningens mål om å kartlegge betydningen av lærernes læring og skoleleders kapasitet, med og uten pedagogisk bakgrunn, til å utvikle læringsmiljø og elevresultater. Det er foretatt seks intervjuer og i tillegg lest dokumenter som utgjør bakgrunnen for studien. Forsker mener at dette kan utgjøre en vid ramme for studien som kan underbygge hverandre og dermed sikre et overblikk over variabler, før tolkningen av teori og empiri gjøres.

3.5.10 Generelle trusler til studiets troverdighet og gyldighet

Forsker kan ha vært subjektiv i utvelgelse av data i innsamlingsmaterialet samt oversett uttalelser som har vært utydelige. Dette kan innebære en trussel mot studiens gyldighet og kan ses på som feilkilder eller forskningsfeil. For å unngå dette har forsker analysert data grundig gjennom å behandle materialet på en så objektiv måte som mulig. Det har vært viktig for forsker å være nøyaktig for å få tak i helheten og ikke være forutinntatt eller forvente et ønsket resultat. Slik tenker forsker at egen oppfatning ikke vil påvirke forskningen nevneverdig.

3.6.1 Presentasjon av empirisk materiale

I denne delen av studiet vil analyse av resultatet i kvalitative undersøkelsene oppsummeres. Del en vil ta for seg resultater av meningsfortetting (Kvale, 2010) der forsker har forsøkt å hente ut komprimert data som fokuserer spesielt på studiets intensjoner. Først presenteres skolenes overordnende planer for utvikling av læringsmiljøet ved skolen. Så vil kommentarer fra skolenes skoleledere om deres intensjoner i framdrift av dette arbeidet presenteres. Deretter vil kommentarer fra lærerne undersøkes om skoleledere og lærere har de samme hensiktene for læringsarbeidet. Til sammen vil dette være rammen for data denne studien bygges på. Del to tar for seg analysefunn og der forsker velger å bruke Bourdieus håndverkspregede forskningsintervju som designmetode (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 119).

3.6.2 Avgrensning

Det er skoleledere ved henholdsvis Gråstein og Skifer skole samt to lærere fra hver skole som er fokus i dette studiet. De fem dimensjonene i Robinsons forskning (2015), beskrevet over er, utgangspunktet i utarbeidelse av intervju og disse danner grunnlaget for studien.

Denne teorien sier noe om hva som har effekt på elevresultater, men det er vanskelig å finne bevis på at elevresultatene øker. Den sier også noe om hvordan skolelederens involvering i lærernes læring har innvirkning på læringsmiljøet. Fokuset i denne studien er rettet mot skoleledelsens betydning for lærernes læring i læringsarbeidet og om pedagogisk utdanning er nødvendig for å fremme utvikling i læringsmiljøet.

3.6.3 Detaljer om Gråstein og Skifer skole

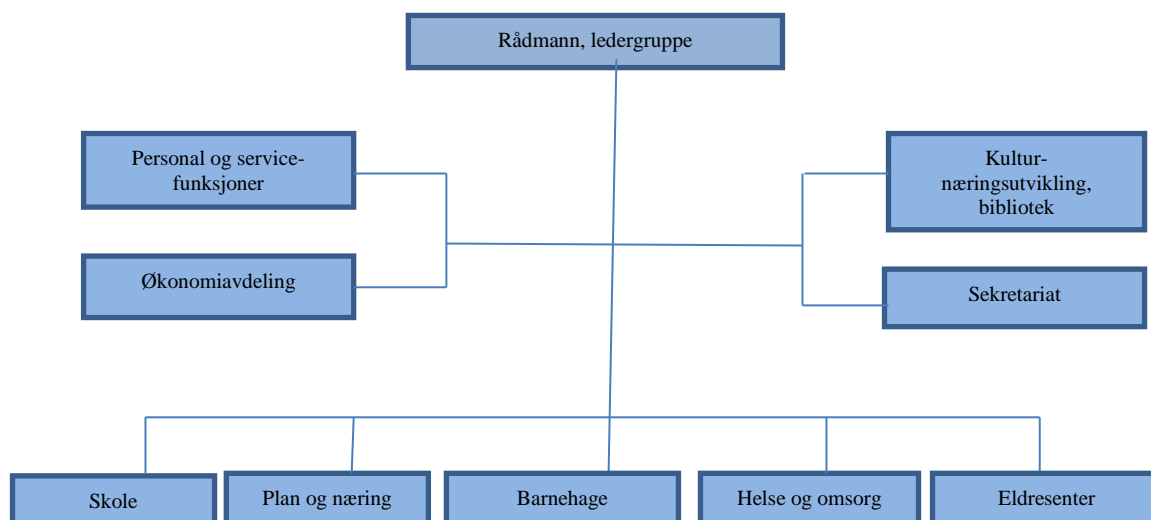
Det pedagogiske grunnsynet ved Gråstein skole er: *Alle kan lære- Det du kan ved hjelp i dag, kan du gjøre selv i morgen* (Vygotsky). Noe av det viktigste barn lærer i skolen, er det de lærer om seg selv. Et trygt miljø er en forutsetning for optimal læring. Dette er et pedagogisk grunnsyn som Robinson peker på spesielt i dimensjon fem. Kjerneordene er, respekt, ansvar og omsorg og der tydelige rammer, god struktur, ro og orden samt faste rutiner gjelder. Læringens betydning påpekes gjennom flere områder, elevene er på skolen for å lære, de skal ha en tydelig og engasjert klassekontakt, variasjon i metodikk og pedagogikk samt motivasjon inngår som drivkraften i alle aktiviteter, egenvurdering og involvering i eget arbeid der framover melding fra lærer er nødvendig for kunnskapsutvikling og ikke minst anvendelse av ulike læringsstrategier. Mål for opplæringa er også kommentert. Elevene skal så langt det er mulig vite hvorfor de skal lære om de ulike temaene i skolen og hvilke mål de arbeider mot i de ulike fagene. Skolens målsettinger i Skifer skole står nedfelt i en tverrfaglig plan der samarbeidspartnere er idrettslaget, barnevern, skole, helse, nav, pedagogisk, psykologisk, tjeneste, politi, kirke, familievernkontor og frivillige organisasjoner. Skolen skal i følge planen, utvikle trygge læringsarenaer der hver enkelt elev får dekket sine behov. Den uttrykker også betydningen av skole/hjem samarbeid som en viktig samarbeidspartner. utfordringer er å utvikle gode planer for blant annet faglig kompetanseutvikling, god læringsarena og medbestemmelse.

3.6.4 Organisering

Skoleleder ved Skifer skole er både enhetsleder og skolefaglig ansvarlig. Kommunen er en tonivå kommune og rådmannen er nærmeste overordnende til skoleleder. Skoleleder rapporterer en gang i måneden om skolens innhold og prioriteringer både økonomisk og pedagogisk utviklingsarbeid. Det avholdes ukentlige møter med alle enhetslederne, samt personalsjef, rådmann, økonomisjef og sekretær. Hver og en rapporterer fra sine enheter. Skolen er organisert med en klasse på hvert trinn fra 1.-10. klasse. 1. og 2. trinn samt 3. og 4.

trinn er slått sammen. Skoleledelsen består av skoleleder/enhetsleder og assisterende skoleleder. Kontoret har merkantil i 50% stilling. Lærerne er organisert i tre team med hver sin teamleder, småskoletrinnet, mellomtrinnet og ungdomsskolen. De tre teamlederne utgjør skolens plangruppe sammen med skoleleder og assisterende skoleleder.

Gråstein skole er organisert i en tonivå kommune slik figuren under viser.



Figur 2 Organisering av kommunen

Skolen er organisert med en klasse på hvert års trinn fra 1.klasse til 10.klasse. Skoleledelsen består av rektor/enhetsleder og undervisningsinspektør. Kontoret har merkantil i full stilling. Lærerne er organisert i tre team med hver sin teamleder: småskoletrinnet, mellomtrinnet og ungdomsskolen. De tre teamlederne utgjør skolens utviklingsgruppe sammen med rektor og inspektør.

3.6.5 Analyse av empirisk materiale

Forsker har foretatt et intervju med to skoleledere med og uten pedagogisk bakgrunn. I forkant ble det gjennomført et pilot intervju av en ukjent skoleleder i en annen kommune enn de utvalgte kommunene. Dette var med på å utvikle intervjuguiden enda bedre. Forsker intervjuet skoleleder ved Gråstein skole først deretter lærerne ved samme skole. Så ble den samme intervjuprosessen foretatt ved Skifer skole. Forsker sammenligner de to resultatene fra skolelederne først for så å analysere og forsøke å finne ut om det skolelederne sier er i tråd med det lærerne virkelig oppfatter. Analyseringen av intervjuene ble kategorisert etter kvalitet i undervisningen, målsettinger, hvordan bruk av ressurser ble prioritert, koordinering

av undervisningen, hvordan skoleleder deltok i læringsarbeidet og om skolen hadde et støttende læringsmiljø.

3.6.6. Analyse av intervjuene med skoleleder og lærere

Undervisningskvalitet og dens effekt på elevresultater

Robinson nevner fire ulike måter som kan sørge for undervisningskvalitet. Den første er å koordinere læreplanarbeid der alt faginnhold på alle trinn har sammenheng og å jobbe med og utvikle progresjon i undervisningsmål for personalet. Den andre viser at ledere bør være til stede og involvere seg i samtaler rundt undervisningen. For det tredje handler det om at ledere bør engasjere seg gjennom klasseroms observasjoner der det gis spesifikke tilbakemeldinger. Og for det fjerde bør fokuset være at lærere følger med på elevenes framgang (Heck, Marcoulides & Lang, 1991 her referert etter Robinson, 2015). Leder ved Gråstein skole sier det slik:

-Ja, det er .. ordet kvalitet det går jo på, det går jo på det som elevene sitter igjen med det, at de lærer noe... -For å lære noe, sier jeg, så må du ha det bra. Du må ikke gå og kjenne på noe, du må ikke gå og tenke på noe spesielt, og hvis det er slik, så må du komme til oss voksne og si fra, det er derfor vi er her, vi er her for å hjelpe dere..... -Så det må være noen slike grunnleggende elementer inne i bildet før den virkelige læringen kan begynne.

Leder er opptatt av at trygghet i skolen er det mest vesentlige for å kunne åpne opp for læring. Robinsons dimensjon nummer 5, «sikre et systematisk og støttende læringsmiljø» (Robinson, 2015), denne dimensjonen viser til, for det første, at det er viktig med et velordnet og trygt miljø der det er godt å trives. Det andre området konsentreres rundt å beskytte lærere mot foreldre med negativ påvirkning og andre forstyrrende elementer for at de skal kunne prioritere læring. Det tredje er konflikthåndtering som leder bør raskt ta tak i for å oppøve tillit hos lærerne og der lærerne kan fortsette sitt arbeid mot målet. Robinson viser tydelig at trygghet er grunnleggende for å få til et læringsmiljø. Trygghet og sikkerhet hos elevene gjør at engasjement for læring øker. Leder ved Gråstein skole har et fundamentalt syn på at det er viktig at elevene trives, han viser senere i intervjuet at involvering i læringsarbeidet har en vesentlig betydning for elevresultater. Forsker vil belyse og diskutere dette senere i analysen.

Leder ved Skifer skole uttrykker det slik:

- Ja... jeg noterte noe her i sted. Men nå vet jeg ikke hvor jeg noterte det hen... nei, kvalitet i skolen er nå... er nå at elevene får god undervisning. Det at du får... får formidlet ting til elevene som gjør at de lettere får tilegnet seg kunnskap. Det mener jeg er en av

faktorene når det gjelder god kvalitet. Og der ligger det nå veldig masse inne. Det er... relasjoner er nå... er nå veldig viktig, mellom... mellom lærer og elev. Og det... det er nå relasjoner som ikke går på... på klassen, men på hver enkelt elev. Det mener jeg er veldig viktig. Og det gjelder nå å være åpen og gjensidig tillit er veldig vesentlig etter min mening. Bygge motivasjon, ansvarliggjøring, være synlig.

Lederen nevner faktorer som god undervisning, formidlingsevne, relasjoner, motivasjon, ansvarliggjøring og tillit. Han har forstått i teorien hva kvalitet i undervisningen kan være, men han viser ikke til hvordan han i praksis kan være med på å implementere disse faktorene inn i undervisningen til lærerne. Forsker ser at ved å «slå sammen» forståelsen av kvalitet i skolen fra de to skolelederne, vil det kanskje føre til bedre læringsmiljø og elevresultater. Forsker tror at begge disse skolelederne får den samme tilliten til sine lærere, men på bakgrunn av at de har ulike utgangspunkt der den første skolelederen bygger på lærernes evner til å involvere seg i elevenes læring gjennom å skape trygge rammefaktorer. Mens den andre lederen bygger på teoretiske overbevisninger og fokuserer på sine evner til å formidle disse gjennom å inspirere sine ansatte og påvirke deres følelse av kompetanse ved å delegere, oppmuntre og bygge opp under deres selvtillit. Han viser også tiltro til at sine medarbeidere kan beherske oppgavene. Han er opptatt av at han selv lærer av sine ansatte i plangruppe møter og i fellesmøter. Forsker forsøker å undersøke hvordan dette kan påvirke læringsresultater, men kan ikke se at denne formen for ledelse har den samme effekten på elevresultater som når leder involverer seg i lærernes læring ved å delta i undervisningen og gi konstruktiv, kunnskapsbasert tilbakemelding og veiledning. Det er et for smalt utvalg til å trekke generelle slutninger, men studien kan gi noen tendenser som andre forskere kan ha nytte av i sine nærliggende undersøkelser.

Mål for undervisningen

Den førstedimensjonen i elevsentrert ledelse i er «Etablere mål og forventninger (Robinson, 2015). Denne dimensjonen redegjør for hvordan man bør fastsette mål og forventninger. Det bør være en gjennomgående prosess å formulere mål slik at det ikke bare blir teoretiske mål som ingen klarer å utøve i praksis. Å sette mål virker ved at det tvinger fram avgjørelser som er viktig i denne konteksten akkurat nå. Selv om denne ledelsesdimensjonen har en moderat virkning på elevutbyttet, viser Robinsons forskning at elevene presterer i gjennomsnitt høyere i skoler med tydelige mål enn skoler som ikke har tydelige mål. Robinson påpeker også etter 40 undersøkelser om skoleleders innflytelse på akademisk prestasjon ved å sette fokus gjennom tydelige delte mål er det mer sannsynlig at lærerne svarer at «rektor gjør elevprestasjoner til skolens viktigste mål». Dale (2005), viser til teori i

transformasjonsledelse der målenes vanskelighetsgrad forsterker også forholdet mellom transformasjonsledelse og ytelse, gjennom at høye ytelsesmål forteller mye om tiltro til sine medarbeideres evner.

Leder ved Gråstein skole viser at han har god oversikt over målsettinger ved skolen sin. Han nevner, årsplan med kompetansemål og læringsmål samt lokale læringsmål og hvilke vurderingskriterier det bør være i målarbeidet. Han avslutter med å reflektere over LK06 som er en «rettesnor» og mål for arbeidet.

Leder ved Skifer skole er derimot mer diffus i sine svar når det gjelder å ha mål for skolearbeidet. «[...]ja, det var nå litt av den biten,[...], der kommer det nå inn, egentlig diskusjoner, og de får nå bli med å bestemme, egentlig hvordan løpet skal legges[...]».

Forsker ser at skoleleder ikke har kontroll over hvordan mål bør etableres. Det er tydelig at assisterende skoleleder har fått ansvar for dette arbeidet. Forsker gikk ikke nærmere inn på dette i intervjuet da det kanskje ville oppleves ubehagelig for skoleleder. I intervju med lærerne kom det fram i begge intervjuene at de satte mål selv for timen og at de hadde Kunnskapsløftet å jobbe etter samt at de fikk informasjon på fellesmøter og at avgjørelser tas for raskt, «over hodene våre», men når det er tid får de muligheten til å si det de skal.

Forsker ser i analysen at lærerne ved Skifer skole ofte ikke blir involvert i mål. De setter mål selv og det blir mer eller mindre opp til hvert team å formulere og bryte ned mål fra Kunnskapsløftet. Dette viser at leder kan sette mål, men hvis de skal utføres i praksis, krever det at han motiverer og følger opp de som skal oppnå dem. Uten oppfølging kan målene bli kun tomme ord (Robinson, 2015). Robinson fant i sin forskning at i skoler som har tydelige mål, presterer elevene i gjennomsnitt en god del høyere enn i skoler som ikke har tydelige mål. Og i skoler som gjør det bedre, rapporterer også lærerne at det er større enighet om målene for skolen.

Satsingsområder og mål

Skoleleder ved Gråstein skole påpeker videre at de har tydelige satsingsområder som, Ungdomstrinn i utvikling, dette skal gå over flere år. Videre er klasseledelse et område de skal jobbe med til nyttår. Nå er satsingsområdet, Lesing i alle fag, der målet er å heve leseferdighetene og innholdsforståelsen. Målet blir fulgt opp ved å evaluere etter et halvt år for å finne ut, «Hvor står vi nå? Og hvor skal vi?». Målenes konsekvenser er i følge Robinson, bedre prestasjoner og læring, følelse av mening og prioritering, økt opplevelse av virkning og økt glede over oppgaver.

Skifer skole satser på klasseledelse som i følge leder er en forutsetning for elevenes læring. Han påpeker at klasseledelse praktiseres ulikt blant lærerne, men at det er viktig å ha en rød tråd i undervisningsforløpet fra 1.-10. klasse. Forsker sin analyse av disse dataene viser at skoleleder blander sammen satsingsområder og undervisningsforløp. Han sier noe om at klasseledelse er viktig, men uttrykker seg utydelig i forhold til hva forsker egentlig spør om. Det er vanskelig å trekke slutninger fra dataene, men det ser ut til at skoleledere ved Gråstein skole har en større oversikt over hva som skal utvikles, og hvordan det satses og utvikler mål, enn skoleleder ved Skifer skole. Når leder fremstår som utydelig, kan det skape frustrasjoner og lite motivasjon i læringsarbeidet. Det kan også fremme splittelse i kollegiet og privatisering i arbeidet fordi usikkerhet i forhold til hva målet er i fagene stopper utvikling og progresjon. Det tryggeste blir å gjøre «som før». I følge Irgens (2012), bør legitimitet og legalitet ofte diskuteres i skolen. Skoleleder ved Skifer skole har kanskje ikke legalitet, men legitimitet i kraft av sine personlige egenskaper. Weber påpeker i sin andre form for indre legitimitetsgrunner for et ledelsesforhold, er at leder opptrer med sin personlige nådegaves autoritet og karisma der autoritet legitimeres av hans innsikt og naturlige evner til å skape tillit og lydighet hos de han leder (Weber, 1995 s. 5). Ledere som lykkes, i følge Irgens (2012), vet at skolens mål nås gjennom lærernes innsats, og at dette krever større fokus på lærernes læring enn på prestasjons orienterte målstrukturer. «De vet at det er viktigere at lærerne har fokus på kunnskap, forståelse, forbedring og innsats enn på resultater og sammenligning og belønning av prestasjoner, og de vet at det er viktig at de som skoleledere sender signaler om dette til sine ansatte» (Skaalvik & Skaalvik 2009, sitert i Irgens, 2012 s. 228). Norsk forskning viser blant annet at evalueringen av strategien *Satsing på kvalitetsutvikling i skolen* (Dahl, Klewe & Skov 2004) ser tendenser der kollektivt organiserte skoler lykkes i større grad enn individuelt orienterte skoler, i å skape gode læringssituasjoner og læringsresultater for elever. Forsker sammenligner de to skolelederne og ser at i arbeidet med mål, er alle mer samlet i målarbeidet i Gråstein skole enn i Skifer skole. Dette virker inn på elevresultatene. Skifer skole scorer dårligere på de nasjonale prøvene, de scorer under landsgjennomsnittet både i regning, lesing og engelsk. Gråstein skole har en lavere score enn landsgjennomsnittet i regning. Dette tok skoleleder på alvor, fylkesmannen inviterte til en kursrekke i matematikk og lærerne som underviste i matematikk på ungdomstrinnet fikk delta, fordi de dårlige resultatene gjaldt spesielt på ungdomstrinnet trinnet. Forsker finner i analysen flere områder der skoleleder i Gråstein skole deltar og involverer seg i lærernes læring.

Strategisk bruk av ressurser

Ledere i følge Robinson (2015), bør bruke ressursene på en strategisk måte ved å tilse at penger tid og personalet brukes på en måte som hele tiden peker mot målet. Ledere bør ha klart for seg hva det satses på i perioden og utvikle lærerne gjennom kompetanseheving, kursing, timeplanlegging og budsjettprioriteringer som hele tiden har fokus på målet. Forsker ser i datamaterialet at verken Gråstein skole eller Skifer skole har en kompetanseplan som er i bruk. Skoleleder ved Gråstein skole sier at det skal lages en samlet kompetanseplan for hele kommunen og der blir det tydelig hvilket fagområde som skal prioriteres. Og ut i fra den er det en tilskuddspost der skolene kan få ressurser til å dekke opp fagkunnskap de ikke har. Skoleleder viser til et eksempel der en lærer tar utdannelse i spesial pedagogikk ved siden av jobben. Hun får fri med lønn til å reise på forelesninger. Skoleleder har klart for seg hva de trenger på skolen, men kommunen er ikke helt i mål med den kommunale kompetanseplanen der de kan komme inn under tilskuddsordninger, det kan være fri med lønn, og det kan være en pengepott. Skoleleder ved Gråstein skole sier det slik:

Så vi har klart for oss hva vi trenger på hver skole, og så er vi ikke helt i mål med den kommunale kompetanseplanen for å komme inn under tilskuddsordninger, det kan være fri med lønn, og det kan være en pengepott.

Skoleleder sier videre at man må tenke lenger framover og legge planer ut i fra det, og både ha oversikt over alder og kunnskap om hvilke fag som må dekkes sett ut i fra et langtidsperspektiv:

Fordi du ser liksom bildet framover i tid, så går det an å sette opp en plan, og at jo da, da kommer vi til å trenge det og det, for det er jo noe med å være i forkant av det man trenger i forhold til å få kvaliteten på undervisninga da.

Robinson (2015) påpeker i dimensjon 2: Strategisk bruk av ressurser, del 1: Strategisk bruk av personalet: Rekruttering av personalet bør være basert på en utarbeidet personalplan som har et langt tidsperspektiv. Den bør bygge på analyse av elevbehov sett i sammenheng med lærerkapasitet. Forsker ser at skoleleder har oversikt, men ikke en utarbeidet, tydelig kompetanseplan. Dette viser også lærer intervjuene der de sier at de verken på barneskolen eller ungdomsskolen har kjennskap til en kompetanseplan. De er heller ikke involvert i revideringen av en slik plan. De forholder seg til utlysningstekster og ser hvilken kompetanse skolen trenger gjennom å lese den. De blir riktignok spurt om de vil ta tilleggsutdanning i det faget som mangler kompetanse, før utlysning. Forsker ser at det mangler sammenheng mellom ledelse og lærere i dette forskningsspørsmålet. Dette kan være

en svakhet ved at lærere ikke føler seg involvert i helhetsbildet og områder som blir prioritert på skolen og kan videre skape en større avstand mellom ledelsen og de ansatte.

Skoleleder ved Skifer skole ser at de har en kompetanseplan på skolen, men den er ikke revidert:

En kompetanseplan finnes på skolen. Det gjør det. Det som kunne ha vært gjort litt of... hyppigere, det er å gå gjennom den og... og evaluere den. Det har vi ikke noen klare rutiner på. Så... men... alle lærerne er involvert i sånne... sånne revisjoner. Vi har nå flere ting som blir revidert... vi har nå ordensreglement og litt forskjellig. Og det blir nå revidert hvert år. Litt... det er litt variabelt på hvilke som blir... blir revidert så ofte. Så en... en skikkelig plan på akkurat det er på sin plass, det kan jeg si.

Han noterer ned oppgaver på skolen som ikke er behandlet i intervjuet. Forsker ser at skoleleder ikke har et tydelig helhetsbilde over kompetansen som mangler i skolen.

Evaluerings av en slik plan danner grunnlaget for ansettelser av nye lærere og strategisk bruk av ressurser samt kvalitet på undervisningen. Robinsons forskning viser at lærerkvalitet og kvalitet på undervisningen er det som har sterkest påvirkning på elevprestasjoner. Elever som får undervisning av god kvalitet over lengre perioder, vil bedre sine læringsresultater. Elever som får undervisning av dårligere kvalitet over tid, vil ha vanskeligheter med å ta igjen det tapte. Læreren på ungdomsskolen skolen uttrykker forholdet sitt til kompetanseplanen slik:

Eh.. den var vel fra før jeg begynte der, tror jeg (latter). Og hva det skal satses på. Jeg tror rett og slett at den på en måte er blitt glemt bort. Eh så jeg tror det er meningen at den skal revideres oftere uten at det... at det var noe dem kom på nå (latter). Eh også har vi jo vært veldig.. vi har jo jobba.. vi har jo hatt satsingsområde på vurdering og læring selv om det ikke har stått skrivi noe sted. Hvis det har vært det, og vi har blitt fulgt opp av en som hadde kurs med oss, og som måtte ha kommet tilbake til skolen å fulgt opp arbeide vårt.

Læreren på barneskolen vet ikke hvilke fag som må dekkes opp, hun svarer før spørsmålet er avsluttet at hun ikke vet noe om revidering av en slik plan og heller ikke om den finnes.

Forsker ser at det er mangel på sammenheng i planarbeidet og at de ansatte ikke er med i planleggingen av skolens framtidige mål for kunnskapsutvikling og prioriteringer.

Skoleleder har ikke klart for seg hva det bør satses på i perioden og vil dermed heller ikke tilby eller bruke ressurser på relevant etterutdanning og kursing som peker mot målet.

Koordinering av undervisningen og undervisningskvalitet og dens effekt på elevresultater

Robinson (2015), nevner fire ulike måter som kan sørge for undervisningskvalitet. Den første er å koordinere læreplanarbeid der alt faginnhold på alle trinn har sammenheng og å jobbe med og utvikle progresjon i undervisningsmål for personalet. Den andre viser at ledere

bør være til stede og involvere seg i samtaler rundt undervisningen. For det tredje handler det om at ledere bør engasjere seg gjennom klasseroms observasjoner der det gis spesifikke tilbakemeldinger. Og for det fjerde bør fokuset være at lærere følger med på elevenes framgang (Heck, Marcoulides og Lang 1991 her referert etter Robinson 2015).

Koordinering mellom trinn, vil gi progresjon i faget i følge Robinson. Begge skolene er organisert fra 1.-10. klasse. Skoleleder ved Skifer skole uttrykker tydelig at han er misfornøyd med et for stort skille mellom barnetrinnet og ungdomsskolen. Han ønsker å få gjort noe med det så fort som mulig gjennom å arrangere «noen sosiale happeninger som... som er planlagt kort fram i tid» Og han nevner at han vil «bygge broer». Barneskolelærer ved Skifer skole mener de har for liten tid til å involvere seg i ungdomsskolen. De spiser gjerne maten sin på arbeidsrommet og diskuterer læring og undervisnings metoder og strategier der. De gir hverandre råd og veiledning. De uttrykker også at skoleleder er lite synlig blant dem. Skoleleder mener han er ofte ute blant lærerne og elevene, ungdomsskolelærer er enig i det. Hun sier han stadig er å se blant dem. Forsker ser at det er et tydelig skille mellom barneskolen og ungdomsskolen. Dette viser at det kan oppstå et skille i undervisningsprogresjon for undervisningen og dermed ikke gi optimale resultater. Kompetansemål som ikke er oppnådd av elever på barneskolen kan da «glippe» i overgangen til ungdomsskolen og få negative konsekvenser for de elevene det gjelder ved at de drar med seg «hull» som kanskje ikke oppdages før det er for sent å gjøre noe med det. Norsk forskning på kvalitet i skolen konkluderer med at hvordan skolen tilrettelegger for pedagogisk refleksjonsarbeid og klarer å skape nivåkryssende kommunikasjonsarenaer, har stor betydning for den enkeltes skoles kompetanseutvikling (St. meld. nr.30 *Kultur for læring* (2003-2004)). Skoleleder ved Skifer skole svarer utydelig på hva han forbinder med kvalitet i skolen. Han nevner noe om relasjoner, tillit, motivasjon, ansvarliggjøring og hvor viktig det er for en leder å være synlig. Han bruker disse begrepene som tilsynelatende er tillærte og uten meningsforståelse. Han sier ingenting om betydningen av å tilrettelegge for pedagogisk utviklingsarbeid. Dette finner forsker foruroligende. Funn i lærerintervjuene viser ingen framgang i elevresultatene. De påpeker og forklarer svake resultater som årsak til at de har små klasser, men lite oppfølging av ledelsen vil trolig heller ikke forbedre resultatene. Lillejord (2015) viser til at noen av kjennetegnene ved profesjoner er at det er nødvendig at ledelsen er engasjert og involvert, få all innsats til å henge sammen ved å ha et felles utgangspunkt, kollektivt samarbeid for å opprettholde den profesjonelle kvaliteten på arbeidet som gjøres, ledelsen bør ta ansvar for å fornye praksis der forventede resultater ikke

oppnås og at ledermedvirkning i alle deler av prosessen gir legitimitet (Lillejord, 2015 s. 4, 19). Forsker kan ikke se at dette kjennetegner skoleledelsen ved Skifer skole. Det er likevel vanskelig for forsker å trekke generelle slutninger også i dette forskningsspørsmålet. Men funnene i denne studien så langt viser en negativ utvikling for læringsmiljøet.

Skoleleder ved Gråstein skole har klare mål om å vise seg oftere på teammøtene. Han viser til lærerundersøkelsen som de akkurat har hatt, der det kommer fram at lærerne ønsker at ledelsen burde være «nærmere» i flere sammenhenger og det vil han ta på alvor. I medarbeidersamtalene kom det fram at det burde være flere møter og fagmøter mellom mellomtrinn og småtrinn og mellom mellomtrinn og ungdomstrinn. Dette vil skape en sammenheng i undervisningen og ikke nødvendigvis føre til at bytte av lærer utgjør en forskjell i presentasjon av nytt fagstoff. Eleven vil kunne kjenne seg igjen i ny kunnskap fordi den bygger på læreren sine kunnskaper om elevens tidligere erfaring og læring. Vi vet at elever lærer mer når lærestoffet henger sammen med tidligere erfaring og det de har lært før (Bransford, Brown og Cocking, 2000, her referert etter Robinson, 2015). Skoleleder nevner forventninger læreren har når elever begynner henholdsvis på mellomtrinnet og ungdomstrinnet. Hvilken kunnskap har de med seg og hvilke kompetansemål i forhold til kriterier og mål har de oppnådd når de kommer til neste steg i grunnskoleutdanningen. Sammenhengen i rammeverket har i følge Robinson (2015), betydning for lærernes profesjonelle ferdigheter til å sette elevenes behov opp mot læringsmålene. Samarbeidslæring har stor betydning for utviklingen av sammenhengen i rammeverket for undervisningen.

Skoleleder påpeker at det har de muligheten til å ha god oversikt over fordi de er en 1-10 skole. Forsker ser tydelige tegn til at skoleleder ved Gråstein skole har oversikt over hvordan han vil gå fram i involveringen av lærernes læring. Ifølge Irgens (2012), vil utvikling av profesjonell kompetanse fortsette så lenge den som skal veiledes er i arbeid som lærer og der det handler om å utvikle både ferdigheter kunnskaper og holdninger. Samarbeid blant lærerne og lederne om undervisningsrammeverket, mener Robinson (2015), kan utvikles for å finne ut effekten av strategier i undervisningen. Det er viktig at lærerne får utvikle seg profesjonelt så de kan vurdere kritisk, implementere og bruke rammeverket på egne premisser. Lillejord (2015), sier at det er viktig å ha oppmerksomheten på undervisningen. Flere forskere uttrykker her at det er viktig å ha fokus på elevenes læring og at leder bør involvere seg og utvikle kvalitet samt variasjon i undervisningen. Skoleleder ved Gråstein skole mener han sikrer kvalitet i undervisningen gjennom det systemet som de sammen

«...driver og klapper på». Han sier at han ikke er sikker på at det foregår variasjon i undervisningen «alle steder», men han mener at når systemet er på plass, vil det synliggjøre undervisningsformene tydeligere. Bruken av ulike læringsstrategier over kortere perioder har betydning for elevenes læringsutbytte (Robinson, 2015). Funn i analysen av koordinering av undervisningen og undervisningskvalitet og dens effekt på elevresultater ved Gråstein skole, finner forsker mindre foruroligende for utvikling av læringsmiljøet. Det vises av datamaterialet at skoleleder har tydelige rammer og et godt utviklet kvalitetssystem for skolen, han ser at skolen står samlet om å nå skolens mål. Selv om han påpeker et forbedrings potensiale i overgangene mellom trinn. Det viser også at han har innsikt i skolens svake og sterke sider. Forsker ser at det kan være større muligheter for å bedre elevresultater ved Gråstein skole enn ved Skifer skole der funnene viser mindre og lite sammenheng i undervisningen. Med økt sammenheng vil undervisningen bli mer fokusert, bærekraftig og felles. Samtidig blir det en forpliktelse for alle lærere til å undervise etter det samme rammeverket. Motivasjonen til lærerne vil øke dersom det er kontinuitet og progresjon mot læringsmålet der det ikke kommer uventede intensiver (Robinson, 2015).

Hvordan deltar skoleleder i læringsarbeidet

Dimensjon 4, Lede og delta i lærernes læringsprosesser (Robinson, 2015) Denne dimensjonen der ledelsespraksisen hadde en gjennomsnittlig påvirkning på elevresultater (0.84) og var dobbelt så stor som påvirkningen knyttet til ledelsesdimensjonen (Figur 1.1, Robinson, 2015). «Den mest effektive måten skoleledere kan gjøre en forskjell for elevenes læring er ved å fremme og delta i den profesjonelle læringen og utviklingen til lærerne sine» (Robinson, 2015 s.101). Forskningen i følge Robinson viser at disse funnene der ledere deltok i læringen både som i rollen som leder, lærer eller begge deler. Dette viste at skoleledere var mer tilgjengelige og hadde mer kunnskap om undervisningen i høyt presterende skoler enn sine kolleger i lignende, men lavt presterende skoler. Lærere så det som viktig at ledere modellerte hvordan lærernes læring bør praktiseres, denne prioriteringen vil sannsynligvis motivere lærerne til å gjøre det samme. Ledere som er aktive i samhandling med sitt personale kan delta i profesjonelle diskusjoner fordi de forstår begreper og bruker samme terminologi sett i sammenheng med undervisningen. Personlig erfaring hos lederen vil snarere øke troverdigheten hos lærerne fordi de viser at de har kunnskapene gjennom tidligere praksis (Robinson, 2015). Skoleleder ved Skifer skole sier det slik når forsker spør om han har tid nok til å være «på» det pedagogiske arbeidet:

Nei. Det har jeg ikke. Det føler jeg at jeg ikke har, i hvert fall. Det er klart at jeg prøver å produsere... nei, ikke produsere, men avsette noe tid til det. Men det problematiske med... med så små forhold er at du blir... du blir spist opp av hverdagen. Og det er klart at når du har alt fra vaktmesterjobber til... til å lede møter, så blir det... det blir litt sånn at du må... du må prøve å skaffe deg tid. Og det kan du delvis gjøre i... utenom ordinær arbeidstid, da. Det er... det er nok regelen... ja.

Forsker ser at skoleleder deltar lite i det pedagogiske arbeidet. Han utfører tydeligvis en del oppgaver som ikke har med skoleutvikling å gjøre. Han deltar ikke aktivt i samhandling med lærerne, som før nevnt forstår han ikke begrepene eller konteksten de brukes i, dermed vil hans troverdighet svekkes. Han vil heller ikke kunne gi råd og veiledning i lærernes læring. Han sier at han skaffer seg kompetanse «gjennom kollegaer», og ved å være med i en regional skoleledergruppe:

...jeg skaffer meg veldig mye kompetanse gjennom dem, og jeg skaffer meg også kompetanse mellom... mellom personalet på skolen med lengre fartstid enn meg i... som assisterende rektor. Der får jeg også en del kompetanse, gjennom det. Og jeg får også kompetanse gjennom... gjennom samtaler med... med personalet, vil jeg si. Men jeg føler at... at den skoleledergruppa, den skoleledersamlingen og skolelederskoleringen har gitt meg veldig mye.

Forsker har valgt å belyse analysen gjennom å trekke ut to svar fra skoleleder som viser at han har lite eller ingen kompetanse i skoleutvikling. Personlig erfaring hos lederen vil snarere øke troverdigheten hos lærerne fordi de viser at de har kunnskapene gjennom tidligere praksis (Robinson, 2015). Skoleleder er utdannet ingeniør og nevner at han har fått tilbakemelding på at han ikke er alene om det. Ledelsesteorier som nettopp betoner inspirerende ledelse, er blitt stadig mer populære i organisasjons psykologisk forskning de siste tiårene. Også praksisfeltet har i større grad benyttet funn omkring inspirerende ledelse i for eksempel lederutvikling (Glasø & Thompson, 2013). Skoleleder sier at det er også mye bedriftsledelse i skolen, han sier at han mangler den pedagogiske kompetansen, men at han føler at han er en «bra hobbypsykolog etter hvert, da». Han sier videre at han gir ansvaret til assisterende skoleleder når lærerne trenger råd og veiledning. Også når det gjelder å gjennomføre utviklingsarbeid får hun ansvaret. Skoleleder sier han er involvert i alt og at han ikke hadde tatt jobben uten å ha en assisterende skoleleder med pedagogisk kompetanse som gjør at de kan utfylle hverandre. Ungdomsskolelæreren opplever ikke at skoleleder følger opp det daglige arbeidet. Han gjør det i medarbeidersamtaler, men det er kun en gang i året. Læreren ønsker at skoleleder skal komme innom klasserommet og se på undervisningen for å kvalitetssikre den. Når det gjelder oppfølging av prøveresultater som nasjonale prøver og kartleggingsprøver, skjer det i oppfølgingsmøter der resultatene legges fram av lærerne.

Læreren i intervjuet svarer på forskningsspørsmål om hva skoleleder gjør når han får slik informasjon: «Nei, det vi gjør er jo at vi setter oss ned på team, og snakker om hver faglærer kan gjøre i sitt fag, for å styrke lesing og matematikk». Det er ingen i ledelsen som er med på teamet eller i klasserommet for å følge opp undervisningen. Det er viktig med et kollektivt samarbeid for å opprettholde den profesjonelle kvaliteten på arbeidet som gjøres og at leder tar ansvar for å fornye praksis der det er nødvendig (Lillejord, 2015 s. 4, 19). I Robinsons forskning så lærere det som viktig at ledere modellerte hvordan lærernes læring bør praktiseres, denne prioriteringen vil sannsynligvis motivere lærerne til å gjøre det samme. Skoleleder ved Skifer skole har ikke anledning til å modellere hvordan lærerne skal undervise da han ikke har praksis i læreryrket. Forsker finner at slike funn er en klar svakhet i denne ledelsesstilen som kjennetegnes i transformasjonsledelse. Skoleleder ved Gråstein skole forteller om pedagogiske diskusjoner både i pauser, korridorer og på arbeidsrommet når han går rundt for å gi beskjeder. Robinson (2015), nevner i sin forskning at de gode beslutningene tas når lærerne har et forhold til hvilke beslutninger ledelsen har tatt. Skoleleder sier videre at det er «elevene som står i fokus». I læreplanens generelle del står det:

” Sluttmålet for opplæringen er å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode – å fostre til menneskelighet for et samfunn i utvikling” (LK-06).

Skoleleder viser gjennom sitt engasjement og en tydelig holdning til at elevene skal ha det bra og trives på skolen. Men han er også opptatt av og stadig bedre læringsmiljøet på skolen. På planleggingsdagen illustrerte han en kompetansetrapp:

.....på planleggingsdag nå 2. januar så tegna jeg, på min måte, jeg kan ikke tegne, jeg er ikke kunstner i det hele tatt, da tegna jeg en trapp, med veldig lange inntrinn, og små opptrinn, som et bilde på at vi som voksne skulle stadig være i den trappen, og gå sakte oppover og få større og høyere og høyere bevissthetsnivå, men det gjelder jo også elevene også, ikke sant..... ved siden av tegnet jeg en liten unge og en større person da. Det er jo den relasjonen mellom elev og lærer også, mellom personer.

Forsker tolker det dit hen at skoleleder ved Gråstein skole involverer seg i elevenes læring og lærernes læring ved å øke deres bevissthetsnivå og utvikle kunnskap om læring og relasjoner mellom elev og lærer og mellom lærer og leder. Han viser hvor viktig det er med en kollektiv samhandling for å skape en helhet der kunnskaper, ferdigheter og sosial utvikling har fokus i skolen.

Opplæringsloven §1-1

Formålet med opplæringa: «Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad.

Forsker ser at skoleleder har en god oversikt over formålet med undervisningen. Han viser at elevene skal være i fokus og at de er på skolen for å lære. Han er opptatt av kvalitet i undervisningen og forventer at lærerne følger retningslinjene for klasseledelse, et satsingsområde som "ruller og går». Han forventer at elever er involvert i egen læring og at lærerne har oversikt over hver enkelt elevs oppnådde kompetansemål. Han sier videre at nøkkelresultater blir vurdert i skolebasert vurdering og at eksamensbesvarelser, nasjonale prøver og andre kartleggingsprøver er kunnskapsgrunnlaget i skolebasert vurdering.

Skoleleder viser også at han følger opp resultater, ungdomsskolen hadde vurdert det slik at mange elever hadde for dårlige leseferdigheter. De satte i gang et lesekurs der de nasjonale prøveresultatene var noe av grunnlaget og utgangspunktet for kurset. Skoleleder sier at han er involvert ved at han ser og analyserer områder det bør satses på sammen med lærerne. Det samme gjelder eksamensresultatene der spesielt matematikk viste svake resultater.

Skoleleder påpeker at det må evalueres og muligens endre praksis. Kjennetegn på skoleledelse ved utviklingsorienterte skoler med godt læringsutbytte er at skoleleder holder seg informert og er involvert i lærernes arbeid med elevene, samt at de aktivt er med på å bedre lærernes praksis. Skoleledere som lykkes har elevene i fokus, de tar ofte utradisjonelle avgjørelser og setter av tid til samtaler med lærerne. Gode skoleeiere er viktig for skoleutvikling, der systematisk og planmessig arbeid basert på dialog, på skole og kommunenivå, bidrar til skoleutvikling (St. meld. nr.30 *Kultur for læring* (2003-2004).

Lærer ved ungdomsskolen sier at skoleleder ikke gir daglig tilbakemeldinger på hans undervisning, men at han gjør det hvis det har vært en spesiell aktivitet eller et opplegg så bemerker han det i fellesmøter. Dette motiverer læreren, han sier at han kunne ønske seg mer tilbakemelding. Når det gjelder oppfølging av resultater, ønsker læreren en mer organisert struktur, der alle metoder som er forventet skrives og peker mot mål. Han mener at han ikke blir tatt med til «å stake» ut kursen mot målet. Han sier videre at skoleleder ikke «sånn direkte» stiller krav til hans undervisning, men de har en pedagogisk profil som er utarbeidet av skoleledelsen og som sier noe om forventninger til oss lærere. Kjerneordene i den pedagogiske profilen er, respekt, ansvar og omsorg og der tydelige rammer, god struktur, ro og orden samt faste rutiner beskrives. Læringens betydning påpekes gjennom flere områder, elevene er på skolen for å lære, de skal ha en tydelig og engasjert klassekontakt, variasjon i

metodikk og pedagogikk samt at motivasjon inngår som drivkraften i alle aktiviteter, egenvurdering og involvering i eget arbeid der framover melding fra lærer er nødvendig for kunnskapsutvikling og ikke minst anvendelse av ulike læringsstrategier. Mål for opplæringa er også kommentert. Elevene skal så langt det er mulig vite hvorfor de skal lære om de ulike temaene i skolen og hvilke mål de arbeider mot i de ulike fagene. Forsker ser det som en styrke at lærer nevner denne læringsplattformen i intervjuet. Han sier blant annet:

....forventninger som skolen har til oss lærere, og forventninger som da går på alle nivå, som da tar skolen sine forventninger til foreldre, skolen sine forventninger til elever, og også hva elever skal forvente av lærere. Så indirekte gjennom der, så har vi jo på en måte en slags pekepinn da, på hvordan rektor vil at vi skal være som lærere sånn sett.

Forsker ser tydelige tegn på at Gråstein skole drives pedagogisk forsvarlig selv om skoleleder ikke involverer seg i lærernes læring daglig. Det har ikke vært vanlig med skolevandring i denne kommunen. Informantene, lærerne, er vant til kollegabasert veiledning og sier at de er fornøyd med det. Barneskolelæreren sier hun ville følt det som kontroll hvis skoleleder skulle være med i hennes timer. Hun sier også at det ikke ville være motiverende for henne med mer involvering fra ledelsen, for henne er eleven motivasjonen. Disse funnene viser at skoleleder, som har ambisjoner om å starte skolevandring neste skoleår, bør forberede lærerne grundig, der det er tydelig hvilke områder som skal observeres og at det blir avtalt på forhånd mellom lærer og leder. Tidspunkt og rask tilbakemelding i etterkant bør også være bestemt på forhånd. Dette handler om trygghet på arbeidsplassen. Forsker vil analysere dette videre i kategorien, støttende læringsmiljø.

Støttende læringsmiljø

Trygghet og sikkerhet hos elevene gjør at engasjement for læring øker. Pensum og pedagogikk som elevene kjenner seg igjen i gjør også at elevene blir engasjert i skolen. Foreldreinvolvering har betydning for å skape interesse for skolen og bruken av ressurser i nærmiljøet er en del av det som setter fokus på skolens virksomhet. Elevene blir mer motivert for å lære hvis kunnskap knyttes opp mot erfaring og interesser. Da blir lærerne bedre likt og kunnskapen blir mer relevant for elevene. Det bør være både psykisk og fysisk trygt på skolen slik at elevene vil møte opp og fordi de blir respektert av lærerne (Robinson, 2015).

Skoleleder ved Gråstein skole, mener selv han har den tilliten som skal til for at lærerne vil komme til han når de er usikre i situasjoner som kan være krevende å stå i alene. Han nevner flere episoder der han har vært direkte og raskt «på banen» der for eksempel en elev med

diagnose viste seg å ha store sosiale problemer. Læreren ga tydelig inntrykk av at dette mestret hun ikke. Skoleleder uttrykker det slik:

.....men vi er nødt til å ha en assistent som følger han opp. Så det er et eksempel på at jeg var opptatt av at de som jobbet i den klassa, at de ikke skulle slite seg aldeles ut. Og i alle fall oppleve at de hadde støtte av ledelsen her.

Skoleleder påpeker også at han støtter «slitne» lærere ved at de er borte fra skolen i full sykmelding i 14 dager og halv i 14 dager for så å være tilbake. Men han forventer at de er på plass når de er i full drift. Han viser at han stiller krav til dem samtidig som han har forståelse. Han viser tillit til sine ansatte. Skoleleder mener han har et godt forhold til elever, han er ute i inspeksjoner og skaper et forhold til elevene og opparbeider en «god tone» som han uttrykker det, men han mener at administrative oppgaver sluker tiden hans mer enn hans tidligere praksis som leder på nittitallet. Han sier «Mmm. Så det er viktig å ha den greia blant elevene. For da kommer man så mye lenger». Han nevner et eksempel med en mattelærer skoleleder hadde på lærerskolen som tok imot en telefon midt i undervisningen. Eleven som ringet spurte om mattelæreren kunne hente han. «Selvsagt kan jeg hente deg, men hvor er du nå?» Skoleleder sier «Altså, det han ville vise oss med det, hvor hen er elevene, vi måtte ta tak i eleven på det nivået han var ikke sant. Og du må møte ham der han er på en måte». Skoleleder sier at den episoden er noe han husker spesielt. Og han mener det er «en nøkkel til å komme fram til en elev». Forsker ser at skoleleder er unikt opp tatt av elevene og at han ønsker å nå dem der de er, hvilket kompetansemål har de nådd og hvilket må de jobbe videre med. Robinson (2015), sier at det er viktig å møte elevenes behov for omsorgsfulle relasjoner og for at de skal oppleve mestring i egen læring. Forsker ser at skoleleder ønsker å skape relasjoner til elevene og skape et trygt både psykisk og fysisk læringsmiljø. Han mener dette er grunnlaget for læring. Lærer Informanten i ungdomsskolen mener at skoleleder både støtter elever og lærere for å trygge læringsmiljøet. Informanten sier at hvis han kommer opp i vanskelige konflikter med elever og foreldre, støtter skoleleder lærer ved å si, «Dette skal ikke du tenke på, det er mitt ansvar». Informanten i barneskolen er også enig at hun får støtte i skolehverdagen, hun føler seg trygg på jobben og at skoleleder «står bak henne» i eventuelle konflikter. Forsker ser at det er grunnlag for å si noe om at ved Gråstein skole jobbes det godt med å trygge både elever og lærere i læringsmiljøet.

Skoleleder ved Skifer skole forteller at han har vært «hobbypsykolog» i konflikter med lærere. Han mener han er god på det, fordi han har lang erfaring som bedriftsleder og tatt med seg mye kompetanse derfra. Han ser at han tror lærere går ut fra hans kontor «med

tankene et annet sted». Han er videre opptatt av å behandle partene likt slik at de føler at de blir hørt og kan samarbeide videre «med et åpent sinn». Når det gjelder elevene, så sier han tydelig at han mener å ha et godt forhold til dem:

Det tror jeg er veldig bra. Det overrasker meg hvis det ikke er det, for å si det sann. Jeg har vel... jeg har jobbet mye med barn gjennom tidene da... gjennom idretten. Og det er kanskje en... en fordel for meg, tror jeg.

Forsker ser at skoleleder ved Skifer skole svarer litt diffust og kort på hvordan et trygt læringsmiljø bør være. Han velger å vektlegge personlige egenskaper og at med sin væremåte kan få til gode relasjoner mellom lærere og til elever. Dette kan indirekte forstås at han skaper trygghet i læringsmiljøet, men han nevner ikke noe om at trygghet og sikkerhet hos elevene gjør at engasjement for læring øker. Pensum og pedagogikk som elevene kjenner seg igjen i gjør også at elevene blir engasjert i skolen. (Robinson, 2015). Skoleleder er opptatt av individuell oppfølging av lærerne. Lederen vil utvikle de ansattes potensiale og gir individuell støtte i opplæringen, gir råd og veiledning samt muligheter til å bedre lederferdigheter (Glasø & Thompson, 2013). Forskers funn viser at skoleleder vinkler det å skape trygghet på skolen rundt seg selv og egen væremåte.

Lærer på ungdomsskolen mener han har vært flink til å delta på et foreldremøte der konflikter blant jentene var et av temaene. Hun sier videre at han er trygg å prate med og at han har hjulpet henne med å ta kontakt med fylkesmannen når hun hadde behov for det. Hun sier også at han ikke er redd for å si ifra, «hverken til oss eller foreldre hvis det er nødvendig». Forsker ser at det lærer sier samsvarer med skoleleders utsagn. Funnene tyder på at leder ikke direkte skaper trygghet i læringsmiljøet, men «stiller seg på sidelinjen» og er selv utrygg på hva det vil si å skape trygghet i læringsmiljøet. Dette ser det ut til at han ikke har nok pedagogisk kompetanse til. Lærer på barnetrinnet underbygger dette ved å vise til et eksempel der skoleleder hjelper til med en mobbesak ved å sette i gang møter med blant annet helsesøster og foreldre, «...eh...og da var han med på de møtene han skulle være med på...». Analysen viser at skoleleder ikke deltar direkte eller involverer seg tilstrekkelig nok til at han kan oppnå optimale forhold rundt trygghet i skolemiljøet. Funnene i materialet viser at skoleleder bygger på erfaringer fra bedriftsledelse og ikke pedagogisk ledelse. Likevel greier skoleleder å stå fram som en trygg og tydelig leder. Lærerne, to informanter, overser kompetansen han ikke har og ser ut til å være fornøyd med den profilen leder utøver i situasjoner de føler seg utrygge i.

4. Diskusjon og konklusjoner

4.1 Drøfting av resultater

Jeg har beskrevet valget av to skoler som er relativt like fysisk, men der en viktig forskjell er bakgrunnen for analysen: Skoleleder med og uten pedagogisk kompetanse. Skolene har tilnærmet lik størrelse og har sitt til holds sted i hver sin bygdekommune. Jeg har også beskrevet min forforståelse, min hypotese som tilsier at jeg forventet å finne både ulikheter i praksis og forskjeller mellom casene. Ut fra eksisterende litteratur har jeg dedusert denne hypotesen. Redegjørelsen er basert på min analyse av tilgjengelige data i form av transkriberte intervjuer. En analyse er imidlertid ikke en beskrivelse. Gjennom analyse søker man "...å få tak på mening som ikke ligger opp i dagen. Analyse er fortolkning. En analyse gir ingen endelige svar" (Analyse, 2010 her referert etter Eriksen, 2011). Basert på min fortolkning vil jeg i denne delen drøfte funnene fra resultatdelen. Jeg har funnet ulikheter i praksis på begge skoler, men relativt få forskjeller mellom casene. Først vil jeg utdype noe av min forståelse og hvordan jeg i starten av studien trodde at de to ledelsestilene som er undersøkt hadde ganske ulik påvirkning på lærernes læring. Dette vil jeg drøfte med utgangspunkt i endret forståelse for så å drøfte resultater sett i henhold til problemstilling og forskningsspørsmål.

4.2 Egne erfaringer og forståelse

Dette case studiet har forsøkt å forstå to skolars utvikling av læringsmiljøet sett gjennom betydningen av skoleleders bakgrunn som utdannet pedagog og som uten pedagogisk bakgrunn. I forskningsprosessen har jeg forsøkt å være objektiv til egen forforståelse og å se på denne med et kritisk blikk. Når man har en sterk overbevisning, kan man lett og ubevisst "lete etter" det man tror, det man kanskje også ønsker å finne. Det viste seg gjennom intervjuene at skolelederne hadde flere like intensjoner for læringsarbeidet i skolen. Å ha et tydelig forhold til skolens visjon og å motivere for å oppnå visjonens målsettinger samt inspirere til effektivitet i undervisningen, individuell oppfølging og tydelige målsettinger, var noen av dem. Innfallsvinklene kunne derimot være ulike. Transformasjonsledelse og instruksjonsledelse er de to ledelsestilene som hovedsakelig har vært grunnlag for undersøkelsen. De siste tiårene har det vært populært å sette inn ledere som har erfaring fra næringslivet og private organisasjoner. Disse har ofte ikke pedagogisk bakgrunn. Noen mener at pedagogisk bakgrunn ikke er nødvendig for skoleutvikling, mens andre har en

tydelig oppfatning om at det er svært nødvendig for å kunne imøtekomme lærernes behov for oppfølging og veiledning. Teorien om transformasjonsledelse vektlegger verdier og visjoner og er karakterisert ved fire sentrale aspekter: Lederen har utstråling og virker som en god rollemodell, lederen motiverer via inspirasjon og er visjonær, lederen oppmuntrer til at organisasjonens medlemmer stiller spørsmål ved tingenes tilstand og utfordrer til å tenke nytt, og lederen viser omtanke for hvert individs unike behov. Denne teorien har elementer i seg som også instruksjonsledelse viser til i de fem dimensjonene som Robinson påpeker som avgjørende for et utviklende læringsmiljø, mål, ressursbruk, kvalitet i undervisningen, lede lærernes læring og sikre et trygt læringsmiljø. Gjennom prosessen i analysen har det vært nyttig å sammenligne de to ledelsesformenes betydning for læring. Forsker har selv hatt tro på at ledere med pedagogisk bakgrunn har større muligheter til å involvere seg i lærernes læring enn skoleledere uten pedagogisk bakgrunn. Dette fordi dyp kunnskap om undervisningsfag gjør det enklere å møte lærerne i diskusjoner og gi råd og veiledning som oppfattes troverdig av lærerne. Likevel ser forsker i datamaterialet at pedagogikkens betydning ikke er avgjørende på alle områder. En leder kan for eksempel være like motiverende i læringsarbeidet uten pedagogisk bakgrunnen. Kanskje også mer inspirerende fordi det er et av grunnelementene i transformasjonsledelse og har høy prioritet i utøvelsen av ledelse. Jeg mener egen forståelse og tolkning må sees i sammenheng med den teorien jeg har valgt å ta med i denne studien. Jeg tror at det man har med seg av erfaringer og forståelse når man går i gang med et forskningsprosjekt, sammen med den teorien man har valgt som grunnlag, vil ha betydning for tolkning, forståelse og avklaringer sett i forhold til datagrunnlaget. En oppfatning og overbevisning vil forhåpentligvis ikke være konstant, da hensikten med forskningen kanskje er å utvikle en ny og utvidet forståelse av det som undersøkes.

Videre er mine erfaringer og mine opplevelser, basert på oppfattelsen av at skoleledere bør ha pedagogisk bakgrunn. Ved å velge case med like miljøbetingede faktorer, trodde jeg at jeg ville finne forskjeller. Dette trodde jeg selv om casene også hadde en viss likhet: At begge skolene var fysisk like. Hypotesen min var at jeg forventet å finne forskjeller mellom casene, med to ulike ledelsesstiler. Jeg trodde at jeg ville finne kontraster i forhold til informantenes syn på læring. I etterkant ser jeg imidlertid ikke at funnene støtter en slik forståelse, da jeg ser at funnene i materialet ofte er like i sammenligningen av de to casene. Til tross for like miljøbetingelser, relativt lik størrelse på skolene og ulik ledelsesstil, finner jeg nokså tydelige likheter mellom casene. Dette indikerer at det trengs mer forskning på

skoleledelse for at vi bedre skal kunne forstå fenomenet ledelse og sammenhengen mellom ulike former for ledelse. Jeg opplever dette som interessant fordi mine antakelser var så annerledes enn det analysen viste. Mulige forklaringer på hvorfor casene framstår som nokså like, kan være tilfeldigheter, at det kun er to antall case og kanskje er de atypiske fordi de har ulik ledelsesform samtidig som de har likheter som jeg ikke hadde forventet med den store forskjellen av hvordan ledelse utøves. Kanskje kan det være at casene framstår som relativt like på de fysiske områdene, men har ulik form for utøvelse av ledelse og likevel lykkes med å motivere lærerne? Kanskje har de begge funnet en måte å lede skolen på som gir gode utviklingsmuligheter i læringsmiljøet? Kanskje er det noe typisk, noe generelt som kreves for å lykkes som leder? Jeg vil foreløpig avslutte med å si at de relativt like empiriske funnene mellom de to casene er overraskende og bør nok valideres i videre forskning.

4.3 Ytre styringsrammer

Kunnskapsløftet 06, lovgivning, nasjonale prøver, kartleggingsprøver og retningslinjer i skolen styres av Staten. Skoleeier/kommunen ser at skolene i denne studien styres etter forskriftene. Månedlige rapporteringer fra skolene gjør at skoleeier får innblikk både i innholdet og de fysiske rammefaktorene i skolene. Det viste seg imidlertid at ved Gråstein skole var resultatene på de nasjonale prøvene i matematikk under landsgjennomsnittet. Noe de ikke så som tilfredsstillende. Skifer skole viste resultater under landsgjennomsnittet på alle de tre områdene, både regning, lesing og i engelsk. Dette viser at rapporteringene var gode nok til at skoleeier kunne sette inn tiltak som eksterne skoleutviklere og lærere med større tyngde i faglig kompetanse for å bedre læringsresultatene.

4.4 Instruksjonsledelse og transformasjonsledelse

Skoleleder ved Gråstein skole viste i analysen at han jobbet etter instruksjonsledelse. Han mente at han involverte seg i de ansattes beslutninger og læringsstrategier. Han gledet seg over pedagogiske diskusjoner både i gangene, på pauserommet og i team. Han deltok i disse samtalerne så ofte han kunne, men av mangel på tid, brukte han ofte de syv parameterne av N.N. «...en av de ti sekundene, jeg tror kanskje jeg er flinkere på de ti sekundene». De ansatte og svarene i intervjuguiden bekreftet at skoleleders antakelser var i tråd med det de oppfattet i forhold til å bli involvert i skolens utvikling av mål. Skoleleder ved Skifer skole viste at han jobbet etter visjonens mål og at han var en inspirerende leder i seg selv. Han brukte sine karismatiske evner og satte overordnende mål i fokus. Han sa at han overlot det

pedagogiske arbeidet til sin assisterende skoleleder som har lærerutdanning. Han fortalte også at han utfordret hver enkelt av sine ansatte i henhold til egne styrker for at de skulle oppleve jobben som viktig og meningsfull. Dette samspillet mellom leder og ansatte samsvarer med transformasjonsledelse der et av fundamentene er individuell oppfølging. Denne undersøkelsen viser at det ble drevet med både instruksjonsledelse og transformasjonsledelse i de to skolene ved at flere av faktorene i begge ledelsesstilene ble praktisert.

4.5 Sammensatt ledelsesstil

Analysen viser at begge lederne framsto som karismatiske, men at lederen ved Skifer skole spilte på denne egenskapen i større omfang enn lederen ved Gråstein skole. Lederen ved Gråstein skole involverte seg i lærernes læring ved å være en modell for lærerne. Robinson (2015), sier at personlig erfaring hos lederen vil snarere øke troverdigheten hos lærerne fordi de viser at de har kunnskapene gjennom tidligere praksis. Dette svarer også på et av forskningsspørsmålene i studiet der tillit til leder i kraft av sin erfaring øker hos leder med faglig kompetanse. Leder ved Skifer skole er en leder med stor innflytelse i lokalsamfunnet fordi han er involvert i flere styrever, blant annet idrettslaget, samt at han har vært ansatt som leder i en produksjonsbedrift som hadde stor omsetning og fornøyde kolleger. Dette ryktet tok han med seg inn i skolen og fikk «gratis» innpass hos enkelte lærere som styrte mye av skolen på egenhånd. Studien viste også at karisma og visjoner for ledelse hadde betydning for lærernes tillit til leder. Weber definerer karisma som en «guddommelig inspirert begavelse. Han fokuserte på at medarbeiderne som opplevde lederen som karismatiske, mente at lederen hadde helt spesielle egenskaper (Weber, 1947). I følge Glasø og Thompson (2013), har denne lederen et talent. Analysen viste at leder ved Skifer skole baserte mye av sin ledelse på disse egenskapene. Han kunne videre fremstå som en modell fordi han samhandlet med elevene på en konstruktiv måte og fordi han møtte dem på ulike arenaer utenfor skolen og kunne spille på gode relasjoner og tillit på bakgrunn deltakelse i lokalsamfunnet. Han fremsto som en populær leder blant elevene og hadde dermed mulighet til å motivere elevene faglig gjennom sine personlige egenskaper. Lærere som ble intervjuet, ønsket at leder var mer involvert i undervisningen, men at de var fornøyde med at assisterende leder var til stede blant annet på teammøtene hvis de ønsket det. De viste tydelig at de brukte hverandre som rollemodeller og sparringspartnere i læringsarbeidet. Det å sette høye mål var viktig for begge skolelederne. Skoleleder i Gråstein skole var opptatt av at de hadde tydelige mål som lærerne kunne jobbe etter slik at stress for ikke å vite hvilken kurs

de skulle ha i fagene ble mindre. I følge Robinson kan mål først oppnås når lærerne tror de har evnen til å klare det. Skoleleder ved Skifer skole fokuserte også på tydelige mål. Teorien i transformasjonsledelse fokuserer på at lederen viser tiltro til at medarbeidere kan beherske oppgavene (Dale, 2005 s. 22-23). Målenes vanskelighetsgrad forsterker også forholdet mellom transformasjonsledelse og ytelse, gjennom at høye ytelsesmål forteller mye om å ha tiltro til sine medarbeideres evner (Whittington et al. 2004 referert etter Dale, 2005 s. 23) Skolelederne hadde gode relasjoner til sine ansatte og dermed også tillit i følge intervjuene av lærerne. I følge Irgens (2012), vil det være nødvendig at legitimitet og legalitet blir ofte diskutert i skolen. Særlig når skoleleder skal endre utviklingsprosesser som skal bedre læringsmiljøet og læringsresultatene. Tilliten bygde imidlertid på ulike innfallsvinkler hos de to lederne. Leder ved Gråstein skole brukte sine kunnskaper og erfaringer for å skape tillit til hverandre. Tilliten bør bygges både til skoleleder og til lærere, og mellom skoleleder og lærerne. Gjensidig tillit er avgjørende for at interesse og motivasjon til å nå skolens mål utvikles. Elevresultatene viste i analysen en bedring og en forventet framgang. Leder ved Skifer skole får tillit hos de fleste i personalet ved hjelp av utstråling, motivasjon og inspirasjon, han påpeker stadig at han ikke har pedagogisk bakgrunn, men han fremmer likevel læring fordi han har 15-20 års bakgrunn som leder og vært i samhandling med barn i mange år gjennom idretten. Han viser også til praktisk metodisk læring der han håper at resultatene vil bedres over tid. Nå er resultatene ikke tilfredsstillende i forhold til forventningene. Han har selv ikke erfaring i å lede lærernes læring og overlater det til assisterende skoleleder. Dette har til nå, i hans periode som skoleleder, i fire år, ikke vist framgang i elevresultater. Det er vanskelig å trekke konklusjoner med et lite utvalg, men det kan vise noen tendenser der instruksjonsledelse har en større påvirkning på læringsarbeidet, men at kanskje de to formene for ledelse kan utfylle hverandre ved å sette sammen de gode fundamentale faktorene i begge ledelsesstilene. Forsker er ikke lenger overbevist om at instruksjonsledelse er den beste formen for ledelse. Transformasjonsledelse viser seg gjennom data i analysen at den har elementer i seg som også kan fremme lærernes læring. Samtidig må det sies at en assisterende skoleleder med pedagogikk i utdanningen har stor betydning for læringsmiljøet. Skoleleder kan få mye hjelp i læringsarbeidet av henne ved å veilede og gi råd som er relevante i forhold til kunnskapsutvikling.

4.6 Skolelederfokus

Robinson og Irgens (2015, 2012), påpeker begge at fremgangsrike skoler med ledere som lykkes har bedre elevresultater, tydelige mål, sammenheng i plan arbeid og visjonsarbeid

som fokusområder. Ledelse betegnes som distribuert, der kunnskap deles, mens leder angir retning og driver prosesser fremover. Skoleleder ved Gråstein skole jobbet etter denne formen for ledelse, fordi skolens pedagogikkutvikling og læreplanarbeid var fokusområder. Skoleleder sørget for kollektive prosesser slik at alle fikk et eierforhold til satsingsområdene. Skoleleder var opptatt av elevenes læring som hovedmål for undervisning. Dette samsvarer med norsk forskning i skolen. Norske myndigheter har igangsatt forskningsbasert forvaltningsutvikling for å se på «School Effectiveness» - skoleeffektivitet sitert i St. meld. nr. 30 Kultur for læring (2003-2004), der skoleledelse orienteres mot å fungere som virkemiddel for å nå nasjonale mål. Evalueringen viste at (punkt 3.4.2) kulturer som fremmer læring er skoler med samarbeidsbasert arbeidsform og med systematisk evaluering av egen praksis, der kompetanseutvikling ble basert på horisontale og vertikale dialoger mellom skoleeier, ledelsen og lærerne. Konklusjonen var hvordan skolen tilrettelegger for pedagogisk refleksjonsarbeid og evner å skape nivåkryssende kommunikasjonsarenaer. Dette har stor betydning for den enkeltes skoles kompetanseutvikling. Forsker ser at Gråstein skole jobber med flere av disse skoleutviklingsområdene. Ledere som lykkes kommer seg ut og tar del i samtale mellom ansatte (Irgens, 2012). Robinson sier noe av det samme i sin forskning. Ledere som lykkes har skjønnet at de viktigste beslutningene tas når de har funnet ut hvordan de skal forholde seg til ledelsens beslutninger. Selv i store organisasjoner er det viktig at lederne kommer seg ut, selv om de ikke får truffet alle. Lærerne er de som er mest kompetente til å arbeide med barn og unges læring og utvikling. De har utdanningen og er de som er best egnet, det vil si at de som skal legge til rette for og veilede læreres arbeid, må ha kunnskap om hvilke utfordringer det kan bli å ta på seg et slikt lederansvar. Utvikling av profesjonell kompetanse fortsetter så lenge den som skal veiledes er i arbeid som lærer, og handler om å utvikle både kunnskaper, ferdigheter og holdninger (Irgens, 2012). Lederen ved Skifer skole baserer seg på vennskap og personlig utstråling hos sine ansatte. Men i følge Robinson er lærere ikke ute etter å oppnå vennskap men lederskap.

Alle styrings valg og prosesser i skolene hadde til hensikt å fremme skolens utvikling i arbeidet mot mål. Skoleleder ved Gråstein skole jobber for å få sammenheng i strategier og i målarbeidet for skolen. Han var imidlertid opptatt av resultatene etter tilsynet de nettopp hadde hatt. Det handlet om «elevenes utbytte av opplæringa». Tilsynet antydte en «mismatch mellom kompetansemål og læringsmål» i følge skoleleder. Dette vil de få svar på i etterkant av tilsynet. Skoleleder kunne ikke se dette avviket selv, men så frem til å få det belyst slik at lærere og ledelse sammen kunne evaluere, følge opp og skape samsvar mellom

kompetansemål og læringsmål. Det ser derfor ut til at denne forskningens funn av ledelsesstil og læringsmiljø, kan vise at leder ved Gråstein skole kan lykkes med sitt arbeide mot mål. Leder ved Skifer skole kan også lykkes med å nå skolens mål, men han bør jobbe tett sammen med assisterende skoleleder for å kunne utvikle faglige og pedagogiske kompetente mål. Leder ved Skifer skole vil kunne lykkes med et samarbeid som dekkes opp gjennom pedagogisk kompetanse og bedriftsøkonomisk erfaring samt personlige egenskaper og evne til å motivere sine ansatte.

4.7 Lærerintervju og hvordan de oppfatter ledelsens evne til å involvere seg i deres undervisning

Intervjuene av lærerne viste at de var motiverte for å være med i forskningen. De opplevde å ha tillit til skolens ledelse og skoleleder og de så på utviklingsarbeid som viktig. De syntes problemstillingen var interessant. De så på sin leder som visjonær, engasjert, med evne til å motivere og inspirere dem som ansatte. De svarte på spørsmål som var rettet mot læringsledelse og opplevde sitt arbeid som viktig og hadde hovedfokus på elevenes læring. De opplevde teamet som den største støttespiller i arbeidet. Dette var viktige funn, fordi det forteller noe om på tross av to ulike ledelsesstiler, var lærerne like motiverte for å nå målet. Selv om de ble ledet av ledere med og uten pedagogisk kompetanse, viste de en tillit til sin leder, men ingen av de fire intervjuobjektene så på sin leder som en rollemodell. Lærerne søkte ikke råd hos sin leder, de brukte teamet som et organ de kunne bruke som sparringspartner. Hvis de hadde spørsmål relatert til skoleleders ansvarsområder, som fordeling av timer, romendringer, innkjøp av læremidler og eventuelle permisjoner som var avgjørelser skoleleder måtte ta, spurte de om en i ledelsen kunne komme på teammøte. Ledelsen dukket ikke opp på teamet uten å bli spurt. Lærerne ønsket ikke at skoleleder skulle observere deres undervisning, det opplevde de som kontroll. Det var i følge skoleleder ikke tradisjon nå, men de hadde ambisjoner om å få det til. Dette er funn forsker ser på som et avvik i henhold til skoleleders ansvar for å involvere seg i lærernes læring. Robinson (2014), påpeker at dette er avgjørende for skoleutvikling og elevresultater. Individuell oppfølging, som er en av de fundamentale områdene i transformativ tilnærming, vil også bli vanskeligere. OECD (2008), viser til at dette er en av svakhetene i norsk skole, selv om det antydes en bedring fra 2008 til 2013.

4.8 Pedagogisk ledelse sett i forhold til skoledokumenter og teori

Leder ved Gråstein skole hadde en profil som lå tett opp til Robinsons teori om instruksjonsledelse. Han hadde utarbeidet, sammen med andre i ledelsen, en pedagogisk profil. Denne profilen ligger på hjemmesiden til skolen og er lett for både lærere, ledere, elever og foreldre samt andre som kan ha behov for å finne ut hvilke satsingsområder skolen har. Profilen beskriver blant annet at et trygt miljø er en forutsetning for optimal læring. Dette er et pedagogisk grunnsyn som Robinson peker på spesielt i dimensjon fem. Kjerneordene er, respekt, ansvar og omsorg og der tydelige rammer, god struktur, ro og orden samt at faste rutiner gjennomføres. Læringens betydning påpekes gjennom flere områder, elevene er på skolen for å lære, de skal ha en tydelig og engasjert klassekontakt, variasjon i metodikk og pedagogikk samt motivasjon som inngår som drivkraften i alle aktiviteter, egenvurdering og involvering i eget arbeid der framover melding fra lærer er nødvendig for kunnskapsutvikling og ikke minst anvendelse av ulike læringsstrategier. Mål for opplæringa er også kommentert. Elevene skal så langt det er mulig vite hvorfor de skal lære om de ulike temaene i skolen og hvilke mål de arbeider mot i de ulike fagene. Dette dokumentet viser til flere av elementene i instruksjonsledelse. Profilen var førende for alle lærerne ved skolen og de to intervjuobjektene bekreftet at profilen/plattformen var et styringsredskap i undervisningen. Dette er i henhold til Robinson (2015) med på å heve kvaliteten i skolen. Robinsons forskning sier at dialog mellom ledelse og lærere er viktig i forbindelse med utvikling av ny praksis. Møller og Fuglestad (2006) sier at en forsterkning i dialogen vil kunne knyttes opp mot reelle utviklingsoppgaver. «Den mest effektive måten skoleledere kan gjøre en forskjell for elevenes læring er ved å fremme og delta i den profesjonelle læringen og utviklingen til lærerne sine» (Robinson, 2015 s.101). Forskningen i følge Robinson viser at disse funnene der ledere deltok i læringen både som i rollen som leder, lærer eller begge deler, vil kunne fremme kunnskapsutvikling.

Satsingsområdene for Skifer skole er motivasjon for læring gjennom tilpasset undervisning der fagsamtaler, underveisvurdering, kursing basert på tema, leksehjelp, fysisk aktivitet og elevmedvirkning står særlig sentralt. Skifer skole har utarbeidet virksomhetsplan (09/10) som tar for seg mål, kunnskapsutvikling og holdninger for hvordan man utvikler positive elevmiljøer på skolene. For at planen skal brukes aktivt i skolens hverdag, er det viktig at alle som er involvert i skolen er med og utforme den slik at både skolens ledelse, ansatte, foreldrene og ikke minst elevene selv får et eierforhold til innholdet. Denne planen er ikke tilgjengelig for andre enn lærere og skoleledelsen. Den blir gjennomgått ved skolestart på

planleggingsdagen til lærerne, og siden ikke brukt aktivt i følge skoleleder. Den skal likevel være et grunnlagsdokument for undervisningen. Slik enhetsleder for skolen ser det er de største utfordringene på dette området å utvikle planer som bl.a. tar for seg: skole- og klasseledelse, faglig kompetanseutvikling, god læringsarena, miljøfremmende tiltak, sosial kompetanseutvikling, individuell oppfølging, medbestemmelse, foreldremedvirkning, oppfølging av uønsket atferd i skolen, samarbeid internt på skolen og tverrfaglig samarbeid. Skoleleder ved Skifer skole viser at han jobber nært opp mot en ledelsesstil som har transformative fundamenter i seg. Han viste at han fikk lærerne til å undervise utover det de strengt tatt måtte ved å vise individuell omtanke og tiltro til at de ansatte behersket sine oppgaver. Denne atferden viser til karisma og inspirasjon. Martinsens forskning (2013) viser til at det er enklere for noen å være transformasjonsleder, man kan si at noen har talent for denne formen for ledelse. Weber (1995 s.5) understreker dette i den andre formen for rettferdiggjørelse der han påpeker den personlige nådegaves autoritet, karisma, som legitimeres av en persons innsikt og naturlige evner til å skape tillit og lydighet hos de han eller hun leder. Leder ved Skifer skole har tillit både til og fra ansatte. Uttalelser fra begge lærerintervjuene underbygger det. De uttrykte at de var tilfredse med at leder var fysisk til stede og var med på å skape god stemning på arbeidsplassen, selv om han ikke involverte seg i deres undervisning. Det kom tydelig fram at når det gjaldt elevenes kompetanseutvikling, spurte de hverandre om råd og veiledning.

4.9 Refleksjon

Forsker tenker at skoleleder ved de to utvalgte skolene er tilnærmet fysisk like der begge er lokalisert i grisgrente strøk og har relativt lik inndeling av klassenivå med tilnærmet likt elevantall, men der en forskjell utgjør tydelig ulik form for ledelse til læring i skolen. Skoleleder som har en pedagogisk bakgrunn involverer seg i lærernes læring på et helt annet grunnlag enn skoleleder uten pedagogisk bakgrunn. I forhold til lærernes læring var intervjuene med på å løfte frem i bevisstheten til lærerne om samarbeidsforhold og ledelse i skolen. En slik oppsummering kan i følge Robinson virke motiverende fordi innsikt i betydningen av leders involvering har en medvirkning på elevenes læringsmiljø. Skoleleders erfaringer og kompetanse kan utvikle kollegiets kunnskapsbase sammen gjennom kollektiv kunnskapsbygging. Ved å involvere alle de ansatte kunne spenninger og motsetninger komme til syne. Det gjør i følge Irgens (2012) at eventuell motstand kom frem og eierskap til skolens satsingsområder ble etablert. Begge skolelederne var til stede for de ansatte, men med ulik fremgangsmåte. I følge leder ved Skifer skole uttrykte imidlertid at skillet mellom

barneskolen og ungdomsskolen var for stort. Han ønsket å jobbe med at samarbeidet skulle bedres, men forholdene måtte legges til rette for det. Han mente det var vanskelig fordi kulturen hadde etablert seg for mange år siden. Det var misnøye med kaffekoking, avstand og korte pauser som gjorde at barneskolelærerne ikke ville spise på pauserommet. Dermed ble viktige diskusjoner om læring gjort på arbeidsrommet. Dette var med på å skape avstand mellom barnetrinn og ungdomstrinn og fordelene med å jobbe på en 1-10 skole ble ikke optimalt utnyttet. Kompetansen til elevene og de forventningene og målene for elevenes utvikling vil ikke kunne fanges godt nok opp. Skoleleder var utydelig og avventende i spørsmålene rundt dette temaet, han virket som om han ikke visste riktig hvordan han skulle ta tak i det. Forsker tenker at dette er en svakhet i organiseringen av skolen. Mye kompetanse «går tapt» og blir værende på hver sin avdeling. Leder ved Gråstein skole hadde ikke det samme problemet, men både han og de to lærerintervjuene svarte at de kunne utnytte overgangene bedre. Skillet var ikke like skarpt som i Skifer skole, alle lærere spiste sammen og diskuterte oftere undervisning på tvers av trinn. De uttrykte i større grad at de jobbet på en vi -skole. Dette var også presisert i deres pedagogiske profil.

4.10 Konklusjon og drøfting

Problemstillingen for denne studien har vært:

- *Hvordan praktiserer skoleledere med forskjellig erfarings- og utdanningsbakgrunn, transformasjonsledelse og instruksjonsledelse i skolen? Har begge ledelsesstilene godt nok grunnlag til å lede en skole?*

I studiet har det kommet fram mange interessante funn. Jeg har for eksempel funnet at informantene oppfatter at de er fornøyde med skoleleder i begge casene. Validerende undersøkelser må imidlertid til for å kunne påvise kausalitet mellom to så ulike ledelsesstiler. Man skal være forsiktig med å trekke kausale slutninger ut fra denne undersøkelsen. Kausalitet er imidlertid interessant, og dersom det empiriske materialet skulle representere kausalitet, vil det være naturlig å se på hvilke implikasjoner dette kan ha for praksis. Jeg tenker ikke minst på implikasjoner for skoleledelse (Eriksen, 2011). Dette vil jeg komme tilbake til i et eget kapittel. Jeg vil konkludere videre i teksten med utgangspunkt i forskningsspørsmålene:

- Hvordan forstår og oppfatter skolelederne sine muligheter til å etablere mål og forventninger?
- Hvordan prioriterer skolelederne sine ressurser?

- Har skolelederne relevant kunnskap til å involvere seg i lærernes læring om han eller hun har pedagogisk kompetanse eller ikke og dermed forsikre seg på kvaliteten i undervisningen?
- Får lederne den samme tilliten til sine lærere?
- Greier de å skape den samme tryggheten i læringsmiljøet?
- Hvilken betydning har karisma og visjoner for ledelse i skolen?

Fordelen med lederen med bedriftslederbakgrunn, kan være at han har betydelig økonomisk innsikt og erfaring gjennom 20-25 år. Det vil kanskje øke skoleeiers tillit til at skolen drives økonomisk forsvarlig. En annen fordel er at han har mer fokus på foreldre/ barn og at de skal være fornøyd med skolens tilbud. Det er større fokus på kundetilfredshet i privat næring enn i offentlig næring. Grunnen er at det private næringsliv må beholde de som kjøper tjenester og vise til resultater i større grad enn i skolen som ikke «mister» elever på samme måte. Han oppnår tillit i nærmiljøet gjennom sin erfaring og deltakelse i lokalsamfunnet. Han har visjoner for skolen og har utstråling og virker som en god rollemodell, lederen motiverer via inspirasjon og er visjonær, lederen oppmunttrer til at organisasjonens medlemmer stiller spørsmål ved tingenes tilstand og utfordrer til å tenke nytt, og lederen viser omtanke for hvert individs unike behov. Ledelsesteorier som nettopp betoner inspirerende ledelse, er blitt stadig mer populære i organisasjonspsykologisk forskning de siste tiårene. Også praksisfeltet har i større grad benyttet funn omkring inspirerende ledelse i for eksempel lederutvikling. Forsker kan trekke noen slutninger fra dataene i forskningen der det vises klare sammenhenger mellom skoleleders ledelsesstil ved Skifer skole og transformasjonsledelse.

Derimot vil skoleleder ved Skifer skole være lite ressurs besparende fordi han må ha en assisterende leder med pedagogisk bakgrunn tilsatt i en gitt prosent stilling for å kunne lede skolen faglig og pedagogisk forsvarlig. Ved Skifer skole brukes en halv stilling av budsjettet for å ivareta kompetansen i skolen. Skoleleder vil ikke kunne forsvare prioriteringer og vurderinger forskningsbasert uten utdanning som kan legitimere hans utsagn. Han er avhengig av en lojal assisterende skoleleder og kanskje eksterne krefter som bør gå inn å veilede i for eksempel konflikter mellom lærere med høy faglig kompetanse. Videre vil han ikke kunne delta i diskusjoner om pedagogisk utviklingsarbeid med sine lærere i mangel på kunnskap i fagene. Dette underbygges i analysen av lærernes oppfatning av skoleleder som fraværende i den daglige undervisningen. Skoleleder blir ikke sett på som en hjelp for lærerne i deres læringsarbeid. Dette har ført til lite utvikling i forventet elevresultater ved Skifer skole. Ulempen ved og ikke ha pedagogisk kompetanse er også at leder ofte ikke er i

stand til å ta avgjørelser fordi han ikke har tyngde nok til å kunne gå inn i pedagogiske og faglige debatter. Han vil bruke lengre tid på å finne fram i lovverket fordi han ikke har erfaring og nok kjennskap til det. Skoleleder ved Skifer skole er ansatt som skoleleder i 60 % og 40% som skolefaglig ansvarlig/skolesjef. Han er ikke kvalifisert for mandatet som skolesjef. Rådmannen er hans nærmeste sjef, han har heller ikke pedagogisk kompetanse. Forsker ser på dette som en betydelig svakhet. Skoleleder sier også at han har vurdert bort å ta videreutdanning i pedagogikk. Han mener selv at han har kontroll og har et godt forhold til ansatte og elever og at skoledriften går bra. Han viser ingen tegn på at han ikke oppfyller kravene til stillingene som skoleleder eller skolesjef. På spørsmålene fra forsker svarer skoleleder gjennomgående upresist. Han viser tydelig at han ikke har kompetanse nok til å komme med klare og relevante svar. Men likevel mener han at han har tyngde nok til å lede en organisasjon, da også skole. Kennings teori som egentlig ikke er en teori, men heller en tese formulert som 31 retningslinjer eller fraser for godt lederskap, viser tydelig at ledelse er ledelse uansett bakgrunn. Den mest kjente av dem er påstanden om at en god leder kan lede en hvilken som helst organisasjon uten spesiell kompetanse i det fagområdet organisasjonen opererer. Det går en klar linje fra Kenning til begrepet som i dag kalles «profesjonell ledelse». New Public Management (NPM) der et av kjennetegnene er at lederskap ses på som en profesjon, og lederen må være synlig og aktiv (Møller, 2004). Dette er trekk som er hentet fra det private næringslivet, der det å være leder er blitt en egen profesjon uavhengig av hva bedriften produserer.

Robinson derimot mener at en leder bør ha pedagogisk bakgrunn for å kunne delta i lærernes læring, dyp kunnskap om kjernevirksomheten er helt nødvendig for å kunne diskutere og gi relevante råd og veiledning til sine kollegaer. Robinson uttrykker tydelig at ingen noensinne kan undervurdere hvilken ekspertise som trengs for å undervise (Robinson, 2012). OECD sin rapport (2008) viser internasjonalt at styring av skolen har stor påvirkning på lærernes praksis og at skoleledere i andre land som engasjerer seg i lærernes læring og pedagogiske arbeid har stor betydning for skolens læringsmiljø, for lærernes motivasjon og utvikling, for utvikling av likeverdighet og effektivitet. Skoleledere i Norge observerer i liten grad lærernes pedagogiske praksis, selv om dette er blitt noe bedre i senere rapporter. De gir også lærerne sjelden tilbakemeldinger på deres undervisningspraksis (KS Konsulent, 2012). Funnene i analysen av de seks intervjuene er at dette samsvarer med rapporten OECD har foretatt. Alle lærerinformanter svarte at de ønsket ledelsen på besøk i klasserommet og skoleleder med pedagogisk kompetanse ønsket å prioritere mer tid til å delta i lærernes

læring. Skoleleder uten denne kompetansen ønsket å gi dette ansvaret til assisterende skoleleder og begrunnet dette med både liten kompetanse og for lite tid. Tradisjonelt sett har en veldig viktig jobb for skoleledere vært å være pedagogisk leder. Etter endringer i Opplæringsloven i 2003, ble kravet om at rektorer skal ha pedagogisk kompetanse fjernet. I stedet har sentrale myndigheter økt oppmerksomheten mot lederskapets betydning, og dette ble manifestert i St.meld. nr.31 (2007-2008). Forsker ser på denne endringen med et kritisk blikk, da funnene i studien viser flere svakheter i skolen der skoleleder ikke har pedagogiske kvalifikasjoner. Studien er for smal til at vidtgående slutninger kan trekkes, men den viser indikasjoner som kan bygges ut av andre som kan ha interesse for forskningsfeltet og eventuelt valideres og forklares.

Profesjonalitet i skolen har fått en ny dimensjon etter at resultater og lærernes utdanning vektlegges. Julia Evetts (2009) beskriver, analyserer og forklarer i sin bok om begrepene profesjon og profesjonalitet, og den økte bruken av disse begrepene i ulike yrkesgrupper, arbeids sammenhenger og sosiale systemer. Profesjonell læring hos lærerne som bygger på forskningsbevis om elevlæring og som grunnlag for beslutninger, er effektiv ledelse. Det er viktig å ta beslutninger om hva som er nødvendig for læring, hvem den fungerer for og når den bør slutte. Profesjonell utvikling med effektiv planlegging som også brukes i forskning av profesjonell læring, vil muligens endre undervisningspraksisen som til det positive for elevene (Elmore, 2004, Elmore & Burney, 1999, Timberley & Alton-Lee 2008 referet i Robinson, 2015).

Funnene i analysen viser at leder ved Skifer skole bygger sin praksis på inspirasjon og personlige egenskaper. Gjennom sin karismatiske og strategiske ledelsesstil, vekket han engasjement, deltagelse og handlingsvilje, blant de ansatte. «Ledelse (transformasjonsledelsesatferd) påvirker tilstander og tenkesett hos medarbeidere, (for eksempel tillit, motivasjon, mening), som igjen er forbundet med resultater av ulike «slag» (Martinsen, 2013 s. 121, kapittel 4). Denne formen for ledelse har spesielt fokus på lederens personlige egenskaper, men den sier lite om betydningen av lederens kunnskaper om kjernevirksomheten og de som ledes, samt det fagfeltet som skal utvikles. Det er imidlertid usikkerhet rundt hvor sterke disse påvirkningene er. Usikkerheten går på hvor sammenlignbare ulike kilders vurderinger er, det er ikke sikkert at det holder å undersøke bare en kilde for hver av målingene. Likevel gir disse forskningsresultatene en pekepinn på gyldigheten til transformasjonsledelse (Martinsen, 2013: kapittel 4).

Sammenhengen i rammeverket har betydning for lærernes profesjonelle ferdigheter til å sette elevenes behov opp mot læringsmålene. Samarbeidslæring har stor betydning for utviklingen av sammenhengen i rammeverket for undervisningen (Robinson, 2015). Vygotskij (2001), bygger på teori om sosial konstruktivisme. Han var opptatt av barns kulturelle bakgrunn, at lærerne ser på lærestoff sammen og konstruktivismen i forhold til barns kunnskapsutvikling samt at elevene er aktive. I det sosiokulturelle perspektiv, brukes medierende artefakter og kommunikasjon mellom mennesker. Hans ideer dannet bakgrunn for aktivitetsteorien. Skoleleder ved Gråstein skole er opptatt av at alle, lærere, skoleledelse og elever skal involveres i planarbeidet. Hans erfaring og teoretiske bakgrunn gjør det mulig for han å gå inn i et reelt samarbeid med kollegiet og elevene.

Dette studiet konkluderer med at de ansatte uttrykte høy grad av tilfredshet i henhold til egen arbeidssituasjon. Skolelederne har spesielt lyktes med å involvere og engasjere de ansatte gjennom både instruksjonsledelse og transformasjonsledelse. Sammen viser de til betydningsfulle aktiviteter som et helhetlig kvalitativt skoleutviklingsarbeid. Derimot konkluderes det også med for å drive en skole pedagogisk forsvarlig, bør skoleleder ha pedagogisk kompetanse eller at kompetansen erstattes av en assisterende skoleleder. Læringsmiljøet viste seg å ha høyere elevresultater der skoleleder hadde erfaring og relevant praksis enn der skoleleder ikke hadde det. Å kunne diskutere, veilede og gi relevante råd, legitimeres gjennom erfaring og pedagogisk kompetanse. For å kunne oppnå tillit i forhold til å involvere seg i lærernes undervisning, bør skoleleder ha kompetanse til å møte lærernes utfordringer i læringsarbeidet. Likevel konkluderes det med at en leder med ledererfaring uten kompetanse kan lede en organisasjon som skolen, men det vil ikke være forsvarlig uten en assisterende skoleleder med pedagogisk kompetanse og da helst i en stillingsprosent som gjør det mulig å involvere seg i den daglige læringen til lærere og elever.

4.11 Implikasjoner

I denne delen av oppgaven vil jeg se på hvilke konsekvenser som kan implisere studien. For meg blir det naturlig å velge skolelederperspektivet og se implikasjoner i henhold til valgt teori og resultater i oppgaven. Jeg vil se på hvilke implikasjoner for skoleledelse som kan forekomme, og hva jeg mener det bør forskes videre på.

4.12 Implikasjoner for skoleledelse

Selv om studien har begrensninger når det gjelder generaliseringspotensiale, mener jeg at den kan bidra til økt innsikt i forhold til skoleledelse. Selv om det er vanskelig å trekke kausale slutninger sett i sammenheng med denne studien, er kausalitet interessant ved drøfting av konsekvenser. Når det gjelder funnene i min oppgave, er jeg av den oppfatningen at de bør valideres videre med tanke på generalisering og feiltolkning. Om funnene skulle være kausale, så kan de ha betydning for videre praktisering i skolen. I norsk skole er det nå mulig å ansette skoleledere uten pedagogisk bakgrunn. Etter endringer i Opplæringsloven i 2003, ble kravet om at rektorer skal ha pedagogisk kompetanse fjernet. I stedet har sentrale myndigheter økt oppmerksomheten mot lederskapets betydning, og dette ble manifestert i St.meld. nr.31 (2007-2008). Denne endringen har stor betydning for skolesamfunnet og samfunnet for øvrig. Vil denne endringen fokusere på resultater og mindre på prosesser som utvikler læring? Tian Sørhaug sier det slik: "Forandringen blir det stabile. Konseptene om transformasjonsledelse møter dette, tilsynelatende akselererende, forandringsbehovet ansikt til ansikt" (Sørhaug, 2004 s. 312 her referert etter Mork og Sødal 2011/2013) Bør ledelsen på den enkelte skole også søke nye former for ledelse og se nytten av ledelse fra andre organisasjoner enn skole. En sterk leder kan etter dagens trender for ledelse være god nok til å utføre oppgaven bare han får tingene gjort og forandrer på tingenes tilstand. Endringer i skolesamfunnet de siste årene med stadig nye reformer, har økt fokus på ledelse. I St.meld. nr. 19 om tid for læring (Kunnskapsdepartementet, 2010), påpekes det at god ledelse er en viktig forutsetning for god tidsbruk i skolen. I meldingen legges det blant annet vekt på tydelig ledelse, god administrativ- og ikke minst god pedagogisk ledelse. Dette virker på meg noe motsigelsesfullt da synet på god pedagogisk ledelse i dag handler heller om effektivitet og rask omstilling enn om involvering i læringsmiljøet. I masteroppgaven står rammen rundt det pedagogiske lederskapet i fokus. Jeg forstår pedagogisk ledelse som en egen type ledelse, en ledelse som spesielt involverer seg i lærernes læring. Det vil kunne ha betydning for skolelederrollen. Sørhaug (2004 s.318 her referert i Eriksen, 2011) sier at: «Når en linjeleder deltar i kollegialiteten, må hun eller han legge sin posisjon til side og delta på likeverdig grunnlag». Gjennom involvering og deltakelse samt inneha et ansvar forstår jeg at dette også kan styrke lærerne som klasseledere. I boka «Utdanning med pedagogisk profesjonalitet», har Dale (1999) som hovedbudskap at pedagogikken må utvikles videre til å bli en reell profesjon snarere enn et yrke. Kanskje vil profesjonsutviklingen også styrke lærerens autoritet og skoleleders rolleutøvelse som undervisningsleder? Evetts (2012) sier at

begrepet profesjonalitet har en appell til utøvere, ansatte og ledere i utvikling av arbeidets identiteter, karriere beslutninger og sanser av selvtilit. Og kanskje vil involvering og refleksjon være en forutsetning for en slik utvikling (Robinson, 2015) Viser dette forholdsvis nye fokus på ledelse et skille mellom de profesjonelle aktørenes innflytelse og samfunnets forventede og legitime rett til å styre skolen? I så fall forstår jeg det også som at et skolelederansvar var å jobbe for sterkere koblinger og samsvar i undervisningen også her. Kanskje er det her skoleleders ansvar som undervisningsleder og pedagogisk leder viser seg? På den ene siden som et likeverdig del av i kollegiet og på den andre siden som en leder som gjennom sin funksjon viser vei og samhandler mot å oppnå skolens mål. Jeg påpeker her et gjensidig avhengighetsforhold mellom ansatte og ledelsen som sentralt i skolesammenheng, og at skoleledelse handler om avveininger i forhold til ytre og indre faktorer. Administrative oppgaver og involvering i læringsmiljøet kan være implikasjoner som stadig vil være et problem. Transformasjonsledelse vil kanskje vise seg å være enklere å utøve i denne sammenhengen da involvering ikke er grunnleggende i denne formen for ledelse. Men vil den føre fram til bedre læringsresultater?

4.13 Videre forskning

Selv om studien har for liten bredde og omfang og det er behov for videre validering av resultatene, kan denne studien være med på å øke forståelsen for skoleledelse og hvordan denne ledelsen bør utøves for å påvirke læringsmiljøet positivt. Funnene kan bidra til refleksjon og tydeliggjøring, noe som igjen kan føre til mer bevisst praksis for ledelse av lærere og for lærere. Følgende spørsmål kan være til nytte for min drøfting av videre forskning:

- Kan man generalisere funn fra mitt studie gjennom å forske på et større materiale?
- Hvordan kan man se dagens ledelse i lys av transformasjonsledelse og instruksjonsledelse og dilemmaer som kan oppstå i skolehverdagen?
- Kan man se hvilke konsekvenser disse ledelsesstilene kan få og hvilken utvikling dette medfører?

I det følgende vil jeg utdype forhold til de tre spørsmålene.

Begge casene i undersøkelsen viser at ledelsen både inspirerer og motiverer. De var imidlertid ulike med hensyn til ledelsesstil som etter mitt syn utgjør en relativt stor forskjell. Selv om jeg brukte «mest mulig like case» (Andersen 1997), så fant jeg likevel mange likhetstrekk i empirien fra skolene. Kan det ha sammenheng med at synet på ledelse kan

oppfattes forskjellig? Jeg oppfatter det slik at dette bør valideres videre i forskning. To så like case med en ulik faktor, ledelsesstil, bør etter min mening kanskje følges opp med kvantitative analyser for å redusere validitetsutfordringer. Kvasiekperimentelle undersøkelser vil her kunne være interessant. Hvis sammenhengen som nevnt over har betydning for ledelse, så tenker jeg at videre utforskning av årsaksforhold blir interessant. Jeg undres blant annet om ulik ledelsesstil bidrar til større likheter mellom skolene enn det jeg antok på forhånd. Eller skyldes likhetene at lærerne ved begge skolene var relativt fornøyde med ledelsen? Er det noen spesielle områder som viser seg å ha betydning for forsvarlig skoleledelse? Jeg ønsker å få støtte i det empiriske materialet eller faktisk se bort ifra at de to formene for ledelse har betydning for skoleledelse. Relatert til funn i min studie ville jeg da sett på involvering i lærernes undervisning i utøvelse av skoleledelse, pedagogisk erfaring, kompetanse og forpliktelser i forhold til skolens mandat. For å videreføre denne undersøkelsen, kan et alternativ være å bygge på de antakelsene som har vært påpekt under arbeidet med prosjektet. Jeg tenker at disse antakelsene kan være relevante for hvordan ledelsesstiler kan forandre vår oppfatning av begrepet ledelse. Fordi skoleledelse har vært forbundet med profesjonsutdanning og relevant erfaring, har nye tanker om ledelse vært lite aktuelt i norsk skole fram til de siste tiårene. Som kontrast til dette har forståelsen av empiri, tilknyttet til teori, fått en annen dimensjon i oppgaven. Det som har vært den tradisjonelle oppfatningen av ledelse blir mindre interessant og nye former for ledelse får større oppmerksomhet i «kampen» om å lede de «beste» skolene. Jeg vil si noe om dilemmaene og kontrastene som jeg ser ulike ledelsesstiler vil kunne framtre i sterkere grad i skolen, lokalsamfunnet og i samfunnet generelt. Flere av disse punktene kan relateres til hvordan man lykkes med utøvelse av skoleledelse og kan også relateres til det første og andre spørsmålet stilt over. Dilemmaene oppstår når bedriftsledere skal lede en organisasjon der de ansatte har dyp kunnskap om skolens faglige områder. Hvordan kan lederen involvere seg, veilede og gi relevante råd til sine ansatte uten å ha hverken erfaring eller relevant kompetanse? På den ene siden vil denne lederen kanskje i større grad framstå som en karismatisk leder som evner å inspirere og ha et tydelig forhold til visjonen. Man utøver ledelse i kraft av sitt «talent». På den andre siden er den tradisjonelle oppfatningen at en leder bør kunne utøve en aktiv pedagogisk ledelse gjennom sine erfaringer og relevant kunnskap og kunne lede lærerne i sitt profesjonelle arbeid og reflektere sammen om skolens utviklingsarbeid. Hvordan kan skoleeier løse slike avveininger når de skal ansette skoleledere? I så fall vil dette ha betydning for virkninger av ledelse og muligens gi implikasjoner for praksis. Konsekvensene kan være at leder uten pedagogisk utdanning ikke

vil kunne lede en skole forsvarlig og derfor ikke være i stand til å oppfylle skolens oppgaver. Denne studien kan kanskje bidra til økt forståelse, men også en forståelse der man ser hva man ikke forstår. Dette fordi kvalitativ forskning bringer fram nye og interessante spørsmål som ikke var nærliggende å få øye på i begynnelsen av studien. Jeg opplever gjennom dette prosjektet en undring over hvordan ledelse i skolen kan sies å være «ledelse er ledelse» uansett bakgrunn. Dette ser jeg på som spennende å forske videre på med tanke på validering og generalisering. Kanskje vil ytterligere kvantitativ forskning finne nye interessante funn.

4.14 Avslutning

Hensikten med studien var å identifisere faktorer som bidrar til å belyse to ulike ledelsesstiler. Hovedtendensen synes å være at verdiene og visjonen er godt integrert i begge skolene, samt at de ansatte trives i jobben. Det synes som om forventningen om at transformasjonsledere hadde like god forutsetning for å involvere seg i lærernes læring, ikke stemmer. Transformasjonsledelsens fire i' - er kan det virke som om har effekt på læring, og det å være karismatisk synes å ha betydning. Det å motiveres av visjon og verdier har større betydning enn forventet. Det kan virke som om skoleeier har lykket med å få tak i en god leder, men at han ikke vil kunne utfylle sitt mandat som både skoleleder og skolefaglig ansvarlig uten pedagogisk kompetanse. Studien viser tendenser mot at faktorer som høye krav og manglende opplæring har innvirkning på dette. Denne studien har bidratt til å belyse viktige faktorer som kanskje gjør at det er mulig å se ledelse i et nytt perspektiv. Studien antyder også at det er et komplekst samspill mellom instruksjonsledelse og transformasjonsledelse.

Kanskje kan begge disse ledelsesstilene utfylle hverandre?

Litteraturliste

- Aakvaag, P. T. (2015). *Hva er ledelse og hva er god lederutvikling?* HRM Group AS.
Hentet 28.10.2015 fra <http://www.hrmgroup.no/fagartikler/hva-er-ledelse/>
- Andersen, S. (2013). *Casestudier Forskningsstrategi, generalisering og forklaring 2. utgave*.
Bergen Fagbokforlaget
- Andersen, S. (1997). *Case-studier og generalisering, forskningsstrategi og design*.
Bergen Fagbokforlaget
- Arnulf, J. K. (2013). Trening av transformasjonsledelse. I: L. Glasø & G. Thompson (red.),
Transformasjonsledelse (s.60 – 98). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and Performance*. N.Y. Free Press.
- Bass, B. M. & Avolio, B.J. (Eds.). (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York. Harper & Row
- Dale, E. L. (1997). *Etikk for pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Cappelens Akademiske Forlag
- Dale, E. L. (1999). *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Dale, E. L. og Grønmo S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Dale, E. L. og Wærnes J. I. (2006). *Vurdering og læring i en elevaktiv skole*.
- Dale, E. L. (2008). *Fellesskolen – skolefaglig læring for alle*. Cappelen Damm AS.
- Dale, Furuseth J. (2005). *Transformasjonsledelse og effekter på individnivå*.
Siviløkonomoppgave, Universitetet i Stavanger
- Eriksen, G. (2011). *Hvordan har nasjonale prøver påvirket til endring av praksis på to norske skoler? – Skoleledelse i endringstid*. Masteroppgave ved det utdanningsvitenskapelige Fakultet, institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo.
- Evetts, J. (2009). *New Professionalism and New Public Management: changes, continuities and consequences*. New Public Management, Comparative Sociology Volume 8, issue 2, 247-266, (min oversettelse)

- Evetts, J. (2012). Propel International Conference Stirling, *Professionalism in Turbulent Times: Changes, Challenges and Opportunities*. University of Nottingham
- Glasø, L. og Thompson G. (2013). (red.) *Transformasjonsledelse*. Oslo Gyldendal Akademisk
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget.
- Halvorsen, M. (2013). Maxweberbloggen, *Konklusjon*. Hentet 23.08.2015 fra <http://maxweberbloggen.blogg.no/>
- Heiland, H. (1999). Opprinnelig publisert i PROSPECTS: the quarterly review of comparative education i 1993), *Friedrich Fröbel*, UNESCO: International Bureau of Educat. Hentet 23.08.2015 fra <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/Frobele.PDF>
- Hetland, H. (2008). Transformasjonsledelse: Inspirasjon til endring. *Tidsskrift for Norsk Psykologiforening*. Universitetet i Bergen, *Volum 45*, (nummer 3), 265-271. Hentet 23.08.2015 fra http://www.psykologtidsskriftet.no/?seks_id=40578&a=2
- Hultman, G. (1987). *Kan skolan styrast med forskning og utvurdering?* Forskning om utbilding 2, 28-38
- Irgens, E.J. (2012). Profesjonalitet, samarbeid og læring. 1: Postholm, M.B.: *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir, 217-231
- Kleven, T. A. (Red). Hjordemaal, F., & Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. [Oslo] Unipub.
- Kommunesektorens interesse- og arbeidsgiverorganisasjon i Norge (2015). *SFS 2213: Undervisningspersonalet i kommunal og fylkeskommunal grunnopplæring*. Kommuneforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2009 - 2010). *St.Meld 19 Tid til læring - oppfølging av Tidsbrukutvalgets rapport*. Kunnskapsdepartementet. Oslo: Forfatterne.
- Kvale, S. (2005). *Om tolkning av kvalitative forskningsintervjuer*. Nordisk Pedagogik, kapittel 25, 3-15. Oslo: Gyldendal akademisk
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. f. (Red) (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk

- Ladegård, G. (1998). *Det symbolske i ledelse*. MAGMA – Econas tidsskrift for økonomi og ledelse. Hentet 27.10.2015 fra <http://www.magma.no/det-symbolske-i-ledelse>
- Ladegård, S. og Vabo S. I. (2011). *Ledelser, styring og verdier*. MAGMA – Econas tidsskrift for økonomi og ledelse. Hentet 28.10.2015 fra <http://www.magma.no/ledelse-styring-og-verdier>
- Lauritsen, V. (2014). *Mastergradsavhandling i pedagogikk med vekt på didaktikk og ledelse*. Høgskolen i Telemark
- Legality, (u.å.). I: *Merrian-Webster*. Hentet 28.10.2015 fra <http://www.merriam-webster.com/Dictionary/legality>
- Leithwood, K., Louis S. K., Anderson S. og Wahlstrom K. (2004). *Review of research How leadership influences student learning*. University of Minnesota and University of Toronto, commissioned by The Wallace Foundation.
- Lie Zhen, J. (2013). Transformasjonsledelse og teamprestasjoner. I: L. Glasø & G. Thompson (red.), *Transformasjonsledelse* (s. 46 – 59). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Lieberman, A. & Pointers Mace, D. H. (2008). Teacher learning: the key to educational reform. *Journal of teacher education*. 59 (3), 226-234.
- Lillejord, S. (2015). *Vurdering av profesjonsutøvelse*. Kunnskapssenter for utdanning. Hentet 02.09.2015 fra <https://www.hihm.no/content/download/67759/.../Sølvi%20Lillejord.pdf>
- Lund, T. (2002). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub AS.
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. L97: Det kongelige kirke-, utdannings- Forskningsdepartementet.
- Martinsen, L. Ø. (2013). Forskning på transformasjonsledelse. I: L. Glasø & G. Thompson (red.), *Transformasjonsledelse* (s. 99 - 140). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Mikkelsen, J. A. (2015). *Kvalitetsvurdering og kvalitetslæring - Hva kan skoleeier gjøre for å fremme læring?* Utdanningsdirektoratet. Hentet 26.04.2015 fra http://www.udir.no/globalassets/upload/ungdomstrinnet/samlinger/daglangfjaran_jor_n-arildmikkelsen_u-trinn_141017-24_sendt.pdf
- Mork, E. A. og Sødal T. T (2013). *War for talent – En kvalitativ tilnærming til hvilke faktorer som kan medvirke til å beholde ansatte i Det norske Veritas*. Mastergradsavhandling i endringsledelse. Universitetet i Stavanger.

- Møller, J. (2004). *Lederidentiteter i skolen, posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. og Presthus, A. M. (2006). Ledelse som demokratisk praksis. In J.
- Møller, & O. L. Fuglestad (red.). *Ledelse i anerkjente skoler*, s. 214-233. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. (2012). Universitet i Oslo, *Styring og ledelse i skolen – et blikk på Viviane Robinsons forskning*. Hentet 10.09.2015 fra <http://ks.event123.no/Rektor12/pop.cfm?FuseAction=Doc&pAction=View&pDocumentId=36211>
- OECD, (2008). *Improving School Leadership: Policy and Practice*. Paris: OECD.
- Opdal, Gjerde T. (2012). Samfunns- og næringslivsforskning AS Bergen, *Motivere, eller ikke? – Hvordan motiveres og demotiveres våre viktigste ansatte?* PDF-fil. Hentet 14.09.2015 fra http://www.snf.no/Files/Filer/Publications/R09_12.pdf
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode*. Oslo: Universitetsforlaget
- PPU- læringsteori (2015). *Learning by doing – en aktiv prosess*. Hentet 17.09.2015 fra <https://aktivprosess.wordpress.com/2012/10/16/learning-by-doing-en-aktiv-prosess/>
- Quality, (u.å). I: *Merrian-Webster*. Hentet 28.oktober 2015 fra <http://www.merriam-webster.com/Dictionary/quality>
- Reitan, S. (2009) *En kvalitativ studie av en lærergruppes opplevelse av ledelsens betydning for deres samarbeidslæring*. Masteroppgave i skoleledelse NTNU Trondheim
- Robinson, V. (2015). *Elevsentrert skoleledelse*. Cappelen Damm Oslo Akademisk.
- Sander, K. (2014). *Transformasjonsledelse*. Kunnskapssenteret
Hentet 16.08.2015 fra <http://kunnskapssenteret.com/transformasjonsledelse/>
- Sander, K. (2014). *Aker modellen til George Kenning*. Kunnskapssenteret
Hentet 30.09.2015 fra <http://kunnskapssenteret.com/aker-modellen-til-george-kenning/>
- Sander, K. (2014). *Induktiv vs. Deduktiv studier*. Kunnskapssenteret
Hentet 21.08.2015 fra <http://kunnskapssenteret.com/induktiv-deduktiv/>
- Simensen, G. (2015). *Vygotsky og sosial konstruktivismen*. Høgskolen i Sør-Trøndelag
Hentet 17.08.2015 fra <http://www.stud.alt.hist.no/~guroes/skole.htm/vygotsky.htm>

- Sivesind, K. (1995). *UNDERVISNINGSPLANER – FORSØKET VERDT?* Hovedoppgave i pedagogikk, Cand. Paed. Eksamen 1995
- Skolelederen, (2012). Møte med Viviane Robinson – skolelederforbundet. *Fagblad for Skoleledelse*. Nr. 6 – juni 2012, s. 10-14.
- Solerød, E. (2005). *Pedagogiske grunnproblemer i historisk lys*. Universitetsforlaget.
- Stedman, L. (1987). *It's time we changed the effective schools formula*. Phi Delta Kappan 69,3 s. 215 – 224
- Stortingsmelding 30 (2003-2004) *Kultur for læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Stortingsmelding 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Svartdal, F. (2009). *Psykologiens forskningsmetoder – en introduksjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet, (2013). *Tydelig lederskap fremmer gode relasjoner, samarbeid og Elevprestasjoner*. Hentet 04.12.2014 fra www.udir.no/Upload/Forskning/2013/ForskningViser0113_web.pdf
- Vestped, (2014) *Skinner's læringsteori – avlegs eller fortsatt skinner?*
<https://vestped.wordpress.com/2012/10/22/skinners-laeringsteori-avlegs-eller-fortsatt-pa-skinners/>, lastet ned 30.08.2015
- Vygotskij, L. S. (2001). *Internalisering av høyere psykologiske funksjoner*, Oslo: Gyldendal Akademisk, PowerPoint s. 143-149.
- Weber M. (1995). *Makt og byråkrati*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Weber, M. (2013). *Webers tre former om organisert makt*. Hentet 30.08.2015 fra <https://ivonechovski.wordpress.com/2013/04/24/webers-tre-former-om-organisert-makt/>
- Wells, C. G. (1999). *Dialogic inquiry: towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Westersjø, M., Kval K-E. Andreassen O. G, og Henningsen R. (2012) *Mangfold – Programfaget sosiologi sosialantropologi*, Cappelen Damm AS, Sammendrag kapittel 1: Mangfold
- Yukl, G. (2006) *Leadership in organizations (6th Ed.)* Upper Saddle River, NJ: Pearson-Prentice Hall

Figurer og illustrasjoner

| | |
|--|----|
| Figur 1 Oversikt over forskningens ramme | 15 |
| Figur 1.1 Oversikt over de fem dimensjonene i elevsentrert ledelse | 18 |
| Figur 1.2 Oversikt over hvordan det å sette mål virker | 20 |
| Modell for transformasjonsledelse | 32 |
| Figur 1.3 Oversikt over ledelse og teamets utviklingsnivå | 36 |
| Figur 2 Organisering av kommune NN | 59 |

Vedlegg 1 - Tilbakemelding

NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagre gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr: 985 321 884

Eyvind Elstad
Sosialantropologisk institutt Universitetet i Oslo
Postboks 1091 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 04.09.2015

Vår ref: 44270 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 20.08.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

| | |
|----------------------|---|
| 44270 | <i>Utfordringer og ledergrep i en skoleutviklingsprosess</i> |
| Behandlingsansvarlig | <i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i> |
| Daglig ansvarlig | <i>Eyvind Elstad</i> |
| Student | <i>Anne-Line Nordberg-Brun</i> |

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Anne-Line Nordberg-Brun anordbergbrun@gmail.com

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kjre.svara@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no



Vi kan ikke se at det behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Det ligger til grunn for vår vurdering at alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken:

- direkte via personentydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)
- eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videoopptak.

Personvernombudet legger videre til grunn at navn/samtykkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.

Vedlegg 2 Skjema for deltagelse i forskningsstudiet

Til rektor på skole

Lillehammer 10.03.15

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave.

Jeg er en masterstudent ved ILS, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, på Universitetet i Oslo. Jeg gjennomfører nå en undersøkelse i forbindelse med min masteroppgave i Utdanningsledelse.

Min ambisjon er at denne studien skal kunne bidra til ny kunnskap om skoleledelse.

Fokuset for masteroppgaven er, hvordan praktisere skoleledelse.

Spørsmålene vil omhandle hvordan skoleleder involverer seg i det pedagogiske arbeidet på skolen.

Undersøkelsen er fullstendig anonym, d.v.s. at alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt.

Undersøkelsen er frivilling, og du kan når som helst trekke deg fra undersøkelsen.

Intervjuet vil ta ca. en time.

Ditt svar er viktig, og jeg håper at du vil delta.

Har du spørsmål, kan du gjerne ringe på 93066045 eller sende e-post til:
anordbergbrun@gmail.com

Faglig ansvarlig for undersøkelsen er min veileder ved ILS, Eyvind Elstad, som kan kontaktes på telefon 22 85 50 50 eller e-post: eyvind.elstad@ils.uio.no

Med vennlig hilsen

Anne-Line Nordberg-Brun

Vedlegg 3 Intervjuguide for lærerne

Intervjuguide for lærere

Tema: Lærerens læring

Innledning

Hvor lenge har du jobbet ved denne skolen?

Trives du? Kan du fortelle litt om skolen din? Hva er spesielt og hva er som skoler flest?

Hvordan vil du beskrive nærmiljøet?

Hva liker du mest ved denne skolen? Hva liker du minst?

Forhold til læring som betydning for skolemiljø

Får du informasjon om målsettinger og tiltak som settes i gang på skolen?

Synes du at du inkluderes i arbeidet med å sette mål for elevenes læring?

Synes du at rektor stiller krav til din undervisning?

Eventuelt hvilke krav stiller han, når og hvor ofte? Kan du gi noen eksempler?

Motiverer det deg at rektor involverer seg i din undervisning?

Styrker og svakheter

Hvilke områder er skolen god på mener du?

Hvilke områder er skolen svak på mener du?

Oppfølging av skolens resultater

Synes du at resultatene av de nasjonale prøvene etc. blir fulgt opp i etterkant?

Hvis ja, hvordan blir de fulgt opp? Gjøres det i fellesskap og/eller gjør du det alene?

Eventuelt hvordan gjør du det?

Ressurser

Får du de kursene og/eller den etterutdanningen du har behov for å utvikle din undervisning?

Har dere en kompetanseplan der dere ser hvilke områder skolen satser på fra år til år?

Er du involvert i planen når den revideres? Hvor ofte revideres den?

Er rektor ofte på møter ol? Er han synlig blant lærerne, mener du?

Rektors deltakelse i lærernes læring

Får du veiledning og råd av rektor i forhold til din undervisning? Ev. hvor ofte og hvordan?

Hvis ikke, får du veiledning av andre, hvem?

Snakker dere ofte om hvordan undervisningen kan bli bedre?

Får du tilbakemeldinger på din undervisning? Ev. hvilke negative/positive og hva gjør det med din motivasjon?

Er rektor en modell for deg i arbeidet med elevenes læring?

Trygge omgivelser

Er rektor en du kan stole på hvis du har behov for støtte i forhold til elevkonflikter?

Kan du gi noen eksempler på det?

Opplever du rektor som tydelig og presis i slike situasjoner?

Får alle lærerne den støtten de trenger i slike situasjoner tror du?

Synes du at kollegiet står samlet og støtter hverandre i elevenes læring?

Føler du deg trygg på jobben?

Til slutt

Er det noen forhold du har lyst til å ta opp med hensyn til styringen av skolen som vi ikke har snakket om?

Vedlegg 4 Intervjuguide for skoleleder

Intervjuguide for skoleleder

Tema: Skoleledelse

Innledning

Hvor lenge har du jobbet ved denne skolen?

Trives du? Kan du fortelle litt om skolen din? Hva er spesielt og hva er som skoler flest?

Hvordan vil du beskrive nærmiljøet?

Hva liker du mest ved denne skolen? Hva liker du minst?

Forholdet til skoleledelse som betydning for læringsmiljø.

Kvalitet i skolen, hva forbinder du med dette?

Hvilke mål for undervisningen har dere? Gi noen eksempler

Hvor systematisk vil du si at disse målene blir evaluert og hvor ofte evaluerer dere målene?

Hva er det som forteller deg som rektor at du er på rett vei i dette arbeidet?

Hvordan informeres lærerne/andre om skolens målsettinger og tiltak som settes i gang?

Hvordan inkluderes lærere/andre i arbeidet med å sette mål for elevenes utvikling?

Viser du til lærerne at du har høye forventninger til dem, har du det?

Hvordan forteller du det til dem, en og en og/eller i fellestiden?

Hvor ofte snakker du om forventninger? Kan du gi noen eksempler på forventninger du har til lærerens undervisning?

Styrker og svakheter ved arbeidet med skolens målsettinger

Hvilke områder prioriterer du som rektor i arbeidet med å nå skolens mål?

Er det noen områder som du mener skolen er spesielt god på?

Er det noen områder som skolen er mindre god på?

Er det områder som ikke fanges opp gjennom den overordnede vurderingen av skolens målsettinger?

Kontroll med skolens mål

Brukes nøkkelresultater (karakterer, gjennomstrømnings tall mv.) som underlag for å sette i gang nye tiltak? Nevn gjerne eksempler. Brukes resultater fra brukerundersøkelser (elevundersøkelsen, kvalitetsundersøkelsen, undervisningsevaluering) som begrunnelse for å sette i gang nye tiltak? Nevn gjerne noen eksempler.

Hva gjør du hvis ikke tiltakene gir bedre (nøkkel-)resultater?

Har du/skoleledelsen behov for økt analysekompetanse?

Hvor langt er skolen kommet i å få på plass rutiner og systemer opp mot § 13-10 -Forsvarlig system?

Gi noen eksempler på at rutiner for å dokumentere at elevrettigheter og gjeldende forskrifter/lover blir fulgt opp.

Strategisk bruk av ressurser

Vil du si at dere har nok ressurser til skolen?

Hvordan prioriterer du ressursene?

Begynner du med barneskolen eller ungdomsskolen når du legger timeplanen, hva med ressurser til tilpasset opplæring/spesialundervisning?

Finnes det ressurser som kan opprettholde kvaliteten til lærernes undervisning, kurs, videreutdanning o.l.? Prioriterer du det?

Finnes det en kompetanseplan på skolen? Hvor ofte reviderer dere denne? Er alle lærerne involvert i dette arbeidet?

Tar du selv videreutdanning eller kurs som er relatert til skolens målsettinger?

Er du mye borte fra skolen på møter, samlinger o.l.? Hvordan tenker du at det påvirker skolens arbeid mot målsettingene?

Planlegging og evaluering av undervisningen

Hvordan planlegger dere undervisningen?

I hvilken grad vil du si at undervisningen løpende evalueres og eventuelt justeres?

(Sirkulær veksling mellom refleksjon og utprøving)

Har skolen en kompetanseplan med tiltak som er knyttet opp til øvrige virksomhetsplaner?

Delta i lærernes læring og utvikling

Har du som skoleleder nok tid til å være tett på det pedagogiske arbeidet?

Synes du at du har nok kompetanse til å gi råd og veiledning i lærernes læring?

Hvis ikke, hvem gjør det da, blir det gjort?

Ser du det som viktig at lærerne hele tiden bør være i utvikling?

Snakker dere ofte om hvordan undervisningen kan bli bedre?

Gir du tilbakemeldinger som fremmer lærernes lyst til å lære, eventuelt hvor ofte, kan du gi noen eksempler?

I følge Hattie, som du sikkert har lest om, er den største effekten på elevenes læring, kvalitet på undervisningen og variasjon. Hvordan sikrer du at dette skjer? Kan du gi noen eksempler?

Fremmer du diskusjoner om læring, hvor ofte?

Har skolen arenaer hvor ledere, lærere og/eller andre med ulik kompetanse reflekterer sammen?

Har dere samtaler om konkrete problemstillinger der dere i fellesskap kommer fram til forslag til tiltak?

Synes du selv at du kan være en modell for lærernes læring?

Sikre trygge omgivelser

Synes du at du gir nok støtte til lærerne i situasjoner de føler seg utrygge i, forteller de det til deg, alle?

Kan du fortelle om noen episoder der du har trygget lærernes arbeid?

Er kollegiet ditt samlet og går dere i samme retning mot målene dere har satt for skolen?

Hvordan oppfatter elevene lærernes undervisning? Hva gjør du når du får kunnskap om lærernes undervisning?

Har du noen oppfatning av hvilket forhold elevene har til deg som rektor?

Styringsdialogen

Hvordan opplever du generelt styringen fra skoleeier?

Opplever du skoleeier som tydelig?

Hva oppfatter du som de viktigste styringssignalene?

Hva kan bli bedre i styringsdialogen?

Opplever du at styringsdialogen er med på å gi retning / legitimere tiltak som bør settes i gang på skolen?

Opplever du noen utfordringer knyttet til å iverksette styringen fra skoleeier?

(Overgang fra system til nye praksiser (eks. innføring av undervisningsevaluering, ikt, standarder o.l.)

Hvordan forholder du deg til eventuelle dilemmaer som oppstår i denne sammenhengen?

Er det noen områder hvor skoleeier burde gi mer støtte til deg som rektor?

Før vi avslutter intervjuet: Er det noen forhold som ikke har blitt tatt opp eller som du spesielt har lyst til å trekke fram når det gjelder skoleledelse?

Vedlegg 5 Taushetsløfte fra transkribering

TAUSHETSLØFTE

Jeg forplikter meg herved til å bevare taushet om alle forhold som jeg får kjennskap til under mitt oppdrag for Anne-Line Nordberg-Brun og som ikke kan anses som offentlig tilgjengelig.

Jeg er klar over at taushetsplikten gjelder uten tidsbegrensning, også etter opphør av oppdraget.

| | | |
|--------------------------|------------------------|--------------------|
| <u>ANNE BERIT RØSETH</u> | <u>290675</u> | <u>HEMPA SKOLE</u> |
| Navn (blokkskrift) | Fødselsdato (6 siffer) | Firma |

11/8-15 Anne Berit Roseth
Sted, dato, underskrift
(ved start av oppdrag)

Vedlegg 6 Taushetsløfte fra transkribering

TAUSHETSLØFTE

Jeg forplikter meg herved til å bevare taushet om alle forhold som jeg får kjennskap til under mitt oppdrag for Anne-Line Nordberg-Brun og som ikke kan anses som offentlig tilgjengelig

Jeg er klar over at taushetsplikten gjelder uten tidsbegrensning, også etter opphør av oppdraget.

HÅKON SUNDÅUNE 20.12.76 SUNDÅUNE TEKST & SÅNT
Navn (blokkskrift) Fødselsdato (6 siffer) Firma

Nesodden 26.05.15 Håkon Sundåune
Sted, dato, underskrift
(ved start av oppdrag)

Vedlegg 7 Taushetsløfte fra transkribering

TAUSHETSLØFTE

Jeg forplikter meg herved til å bevare taushet om alle forhold som jeg får kjennskap til under mitt oppdrag for Anne-Line Nordberg-Brun og som ikke kan anses som offentlig tilgjengelig.

Jeg er klar over at taushetsplikten gjelder uten tidsbegrensning, også etter opphør av oppdraget.

RONJA R. NORDBERG RISE 03.02.93 STUDENT
Navn (blokkskrift) Fødselsdato (6 siffer) Firma

LILLEHAMMER 24.09.15 Ronja R. Nordberg Rise
Sted, dato, underskrift
(ved start av oppdrag)

Vedlegg 8 Taushetserklæring fra forsker

UiO : Universitetet i Oslo

Bokmål

Egenerklæring ved innlevering av oppgave

Erklæringen skal leveres sammen med oppgaven. Før du leverer erklæringen må du sette deg inn i reglene om fusk: www.uio.no/studier/admin/eksamen/fusk/.

| Navn | Kandidatnummer |
|-----------------------------------|----------------|
| Anne-Line Nordberg-Brun | |
| Emne | Emnekode |
| Masteroppgave i utdanningsledelse | UTLED4090 |

| Har du skrevet oppgaven alene eller sammen med noen? Sett kryss | |
|---|---|
| <input checked="" type="checkbox"/> | Oppgaven er skrevet av meg alene. |
| <input type="checkbox"/> | Oppgaven er skrevet i samarbeid med andre, og jeg er ansvarlig for hele oppgaven sammen med de andre forfatterene. |
| <input type="checkbox"/> | Oppgaven er skrevet i samarbeid med andre, og jeg er ansvarlig for deler av den. Hvilke deler jeg er ansvarlig for er spesifisert i oppgaven. |

Jeg erklærer at jeg i oppgaven / mine deler av oppgaven:

1. ikke gjengir eget tidligere arbeid uten å oppgi mitt eget arbeid som kilde.
2. ikke gjengir andres arbeid uten å oppgi kilden (for eksempel pensumlitteratur, faglitteratur, artikler, nettsider, medstudenters oppgaver og notater etc.).
3. har brukt sitering og kildehenvisning på riktig måte.
4. har oppgitt alle referanser og kilder som jeg har brukt i litteraturlisten.

Jeg er kjent med at brudd på reglene om sitering og kildehenvisning blir sett på som fusk.

Dersom du leverer i Fronter, behøver du ikke signatur. Dersom du leverer på papir:

| Underskrift student | Dato |
|-------------------------|----------|
| Anne-Line Nordberg-Brun | 22/10.15 |

